

Fuchs, Markus

## Lehrerinnen- und Lehrerperspektiven in der Helvetischen Republik

Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2015, 273 S. - (Studien zur Stapfer-Schulenquête von 1799) - (Zugl.: Bern, Univ., Diss., 2013)



Quellenangabe/ Reference:

Fuchs, Markus: Lehrerinnen- und Lehrerperspektiven in der Helvetischen Republik. Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2015, 273 S. - (Studien zur Stapfer-Schulenquête von 1799) - (Zugl.: Bern, Univ., Diss., 2013) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-109155 - DOI: 10.25656/01:10915

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-109155>

<https://doi.org/10.25656/01:10915>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

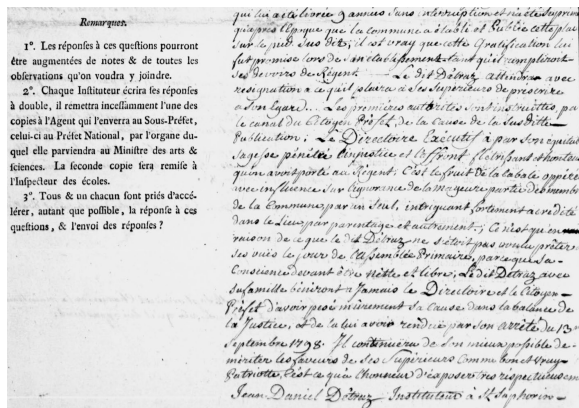
We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)



# Markus Fuchs

# Lehrerinnen- und Lehrerperspektiven in der Helvetischen Republik

Fuchs

# Lehrerinnen- und Lehrerperspektiven in der Helvetischen Republik

# Studien zur Stapfer-Schulenquête von 1799

herausgegeben von

Daniel Tröhler, Alfred Messerli, Fritz Osterwalder  
und Heinrich Richard Schmidt

*In dieser Reihe sind erschienen*

Brühwiler, Ingrid; Finanzierung des Bildungswesens in der Helvetischen Republik. Vielfalt – Entwicklungen – Herausforderungen. Bad Heilbrunn 2014.

Tröhler, Daniel; Volksschule um 1800. Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête 1799. Bad Heilbrunn 2014.

*weitere Bände in Vorbereitung*

Markus Fuchs

# Lehrerinnen- und Lehrerperspektiven in der Helvetischen Republik

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2015

**k**

*Die Bände und Materialien der Reihe "Studien zur Stapfer-Schulenquête von 1799" erscheinen in Zusammenarbeit mit dem DIPF zugleich im Open Access auf [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de).  
Suchwort: Stapfer-Schulenquête*

Die vorliegende Arbeit wurde 2013 unter dem Titel „Über Schule schreiben. Lehrerinnen- und Lehrerperspektiven um 1799 in der Helvetischen Republik“ als Dissertation zur Erlangung des Titels Doctor Philosophiae (Dr. phil.) von der Philosophisch-Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Bern angenommen.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.  
Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2015.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung  
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Bildnachweis Umschlag: Das Bild zeigt einen Auszug aus der Antwortschrift des Lehrers Jean Daniel Détraz aus  
St. Saphorin. Bundesarchiv (BAR) B0 1000/1482, Nr. 1442, fol. 22v.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik GmbH, Kempten.  
Printed in Germany 2015.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2032-5

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	8
1 Einleitung.....	9
1.1 Stapfers Schul-Enquête.....	10
1.2 Forschungsfeld Schul-Enquête .....	11
1.3 Lehrerinnen- und Lehrermeinungen im Fokus .....	13
1.4 Lehrerinnen- und Lehrerperspektiven in der bildungshistorischen Forschung ...	14
1.5 Fragestellung.....	16
1.6 Vorgehen.....	18
2 Säkularisierung der Erziehung im 18. Jahrhundert.....	21
2.1 Empirisches Erziehungskonzept im 17. Jahrhundert .....	21
2.2 Die französische Aufklärung als Katalysator für die Empirie .....	25
2.3 Rezeption der Enzyklopädie in der Schweiz.....	28
2.4 Kirchlich geprägte Schulen in der Eidgenossenschaft.....	30
2.5 Staatspolitische Dimension der Erziehung .....	32
2.5.1 Der Staat als Förderer allgemeiner Glückseligkeit.....	32
2.5.2 Von der Ständeordnung zur repräsentativen Demokratie.....	34
3 Vorhelvetische Erziehungsdiskurse .....	37
3.1 Philanthropen – Menschenfreundlichkeit und Kindersinn.....	37
3.1.1 Philanthropismus in der Praxis – Philanthropin Marschlins .....	41
3.1.2 Bahrds philanthropinischer Erziehungsplan.....	44
3.1.3 Frühes Ende des Philanthropins Marschlins.....	46
3.2 Erziehung zu bauernständischem Wohlstand – Kleinjoggs Ökonomie .....	47
3.2.1 Agrarische Innovationen ohne Gelehrsamkeit.....	48
3.2.2 Bauer und Prinz – Standestreue und gegenseitiger Respekt.....	49
3.2.3 Kleinjoggs moralische Schulkritik .....	50
3.2.4 Hans Caspar Hirzels Vorstellung einer erspriesslichen Ständeordnung...52	
3.3 Patriotismus.....	53
3.3.1 Kosmopolitanismus – Iselins Patriotismus.....	54
3.3.2 Fortschritt der Nation.....	56
4 Erziehungskonzepte in der Schweiz um 1800 .....	59
4.1 Schulreformpläne am Ende des Ancien Régimes .....	59
4.1.1 Von Bonstetten .....	60
4.1.2 Tanner.....	65
4.1.3 Condorcet.....	68
4.2 Helvetische Schulreformpläne .....	71
4.2.1 Beispiel eines publizierten Reformplans .....	74

5	Staat und Schule in der Helvetischen Republik .....	77
5.1	Entstehung der Helvetischen Republik .....	77
5.2	Politische Strukturen und Verhältnisse in der Helvetischen Republik .....	80
5.2.1	Territoriale Grenzen.....	80
5.2.2	Akteure der helvetischen Verwaltung .....	82
5.2.3	Der Umgang mit der alten Elite .....	86
5.2.4	Das Verhältnis zwischen Staat und Kirche.....	87
5.3	Gesetzliche Grundlage der helvetischen Bildungspolitik .....	94
5.3.1	Lehrerinnen und Lehrer in der helvetischen Verfassung.....	96
5.3.2	Verfassungskatechismus der Helvetischen Republik .....	97
5.3.3	Das provisorische Schulgesetz vom 24. Juli 1798 .....	100
5.3.4	Gesetzesvorschlag für die niederen Schulen .....	103
5.4	Umsetzung der politischen Vorgaben .....	106
5.4.1	Neue Akteure für das helvetische Schulwesen.....	106
5.4.2	Ernennung und Eröffnung der Erziehungsräte .....	107
5.4.3	Instruktionen für Erziehungsräte und Inspektoren .....	112
6	Das helvetische Erziehungswesen im Pressediskurs .....	119
6.1	Helvetisches Volksblatt.....	120
6.1.1	Erziehungsdiskurs.....	122
6.1.2	Schulreform zum richtigen Zeitpunkt.....	124
6.2	Verbreitung der Zeitungen – Zschokkes Schweizerbote .....	125
6.3	Annalen .....	128
7	Quellenkritik zur Schul-Enquête.....	131
7.1	Rücklauf der Antworten.....	132
7.2	Unvollständige Quellenlage in katholischen Kantonen .....	133
7.2.1	Luzern.....	133
7.2.2	Freiburg .....	134
7.2.3	Lugano und Bellinzona.....	135
7.2.4	Wallis.....	135
7.3	Authentizität der Quellen.....	137
7.4	Ausschliessliche Berücksichtigung der Antworten von Lehrpersonen.....	138
8	Lehrerinnen- und Lehrerperspektiven.....	141
8.1	Institutionelle Organisation.....	143
8.1.1	Unterrichtsbesuch .....	143
8.1.2	Raumnot, Schulhäuser, Schulwohnungen, Schulstuben.....	155
8.2	Unterrichtsspezifisch-didaktische Themen .....	162
8.2.1	Einführung eigener Methoden .....	162
8.2.2	Disziplin und Strafen .....	165
8.2.3	Schulfächer .....	169
8.2.4	Lernerfolg und Schülermotivation.....	181



8.3	Lehrperson .....	185
8.3.1	Lehrerinnenperspektiven?.....	185
8.3.2	Professionalisierung.....	187
8.3.3	Unbefriedigende Lohnsituation .....	196
8.3.4	Fehlende Anerkennung.....	201
8.3.5	Arbeitsbelastung und Gesundheitsprobleme .....	205
8.4	Politische Ansichten.....	207
8.4.1	Befürworter der neuen Regierung .....	209
8.4.2	Gleichheitsgedanke.....	214
8.4.3	Lokale Auseinandersetzungen.....	217
8.4.4	Tagespolitische Themen .....	220
9	Fazit.....	223
10	Anhang.....	231
10.1	Deutschsprachiger Fragebogen der Schul-Enquête von 1799 .....	231
10.2	Französischsprachiger Fragebogen der Schul-Enquête von 1799 .....	235
10.3	Beispiel einer Antwortschrift auf die Schul-Enquête aus Erstfeld .....	239
10.4	Provisorisches Schulgesetz vom 24. Juli 1798 .....	247
10.5	Publikationsorgane in der Helvetischen Republik .....	249
10.6	Ausgewählte Lehrerantworten .....	251
10.6.1	Erstfeld – Johann Joseph Mutter .....	251
10.6.2	Lützelflüh – Christen Siegenthaler.....	252
10.6.3	Langenbruck – M. Schneider.....	253
10.6.4	Signau – Christen Leemann.....	254
10.6.5	Kappelen – Bendicht Arn .....	255
10.6.6	St. Saphorin – Jean Daniel Détraz .....	255
10.6.7	Glarus reformiert – Jacob Steinmüller.....	256
11	Literaturverzeichnis .....	259
11.1	Ungedruckte Quellen .....	259
11.1.1	Bundesarchiv Bern – BAR .....	259
11.1.2	Staatsarchiv Aargau – StAAG.....	259
11.1.3	Staatsarchiv Freiburg – StAFR.....	259
11.1.4	Staatsarchiv Luzern – StALU .....	260
11.2	Gedruckte Quellen .....	260
11.3	Darstellungen/Sekundärliteratur .....	262
11.4	Lexika und Enzyklopädien.....	267
11.5	Internetquellen .....	267
12	Abbildungen.....	269
13	Ortsregister.....	270

## Vorwort

Der vorliegende Text ist im Rahmen des SNF-Editionsprojekts „*Das niedere Schulwesen in der Schweiz am Ende der Frühen Neuzeit. Edition und Auswertungen der Stapfer-Enquête von 1799*“ als Dissertation entstanden. Bereits vor dem eigentlichen Start des Projekts im Spätsommer 2009 befasste ich mich mit der lokalen Schulwirklichkeit der Helvetischen Republik. Professor Fritz Osterwalder motivierte mich nach Erlangung des Lehrdiploms für Maturitätsschulen eine Dissertation über die Lehrerinnen- und Lehrerperspektiven um 1800 zu verfassen. In zahlreichen Gesprächen über das Bildungswesen der Helvetischen Republik konnte ich von seinem reichhaltigen Wissen sehr profitieren und schätzte die wertvollen Ratschläge. Für diese wichtige Unterstützung danke ich Fritz Osterwalder herzlich.

Das Forschungsprojekt, welches sich zum Ziel setzt, die gesamten Antworten der Schul-Enquête von 1799 zu edieren, wird von den Professoren Fritz Osterwalder, Heinrich-Richard Schmidt, Daniel Tröhler und Alfred Messerli geleitet. Zusammen mit den Doktorierenden Jens Montandon, Ingrid Brühwiler und Peter Büttner erarbeiteten wir die nötigen forschungsrelevanten Grundlagen und legten die Editionsrichtlinien fest. Für die Transkriptionen konnten wir auf die Mithilfe von zahlreichen studentischen Hilfskräften zählen. Da das Editionsprojekt nach Kantonen gestaffelt vorangebracht wird, konnte leider nur ein kleiner Teil der im Rahmen des Projekts entstandenen Transkriptionen für die Dissertation verwendet werden. Daher war es notwendig, die rund 2500 Antwortschriften minutiös nach Lehrerzitaten zu durchforsten und eigene Transkriptionen zu erstellen. Diese Arbeiten waren sehr aufwändig, zahlten sich aber schliesslich aus, da danach auf einen gut geprüften und kritisch aufbereiteten Quellenkorpus zurückgegriffen werden konnte.

Meinen Dank möchte ich allen am Projekt beteiligten Personen aussprechen. Erste Forschungsergebnisse konnten alljährlich vor einem internationalen Fachpublikum präsentiert und diskutiert werden. Die lehrreichen und kritischen Rückmeldungen regten jeweils zum Überdenken des Textes an, wofür ich den Teilnehmenden danken möchte. Fachliche Diskussionen fanden aber auch zwischen Linsencurry, Feierabendier und Pizza Napoli statt, zwischen Muesmatt- und Zähringerstrasse. Diese munteren Stunden möchte ich ebenso wenig missen wie die nach ermüdendem Quellenstudium gefundenen Trouvaillen in den Tiefen der Schul-Enquête. Vielen Dank für die wichtigen Impulse, die ich auf ganz unterschiedliche Weise erhalten habe. Für das genaue Lektorat danke ich Martin Stohler.

Ganz besonders danken möchte ich an dieser Stelle meinen Eltern Käthi und Richard Fuchs-Zai. Schon lange wussten sie um meine Freude an der Forschung und haben mich jederzeit mit allen Mitteln unterstützt. Schliesslich möchte ich eine Person erwähnen, deren geduldiges und kritisches Mitdiskutieren unverzichtbar für diese Arbeit war. Mit meiner Frau Angela Mattli führte ich beim Kochen, Wandern, auf Reisen, am Telefon, beim Aareschwimm und bei unzähligen weiteren Gelegenheiten Gespräche über die Dissertation und möchte ihr dafür von ganzem Herzen danken! Der kleine Sonnenschein Emil musste frisch auf dieser Welt bereits Papas wildes Tastengeklapper mitanhören. Danke auch dir!

# 1 Einleitung

„BÜRGER MINISTER! Sehr willkommen mußte mir die Aufforderung jener Fragen, über den Zustand der Schulen seyn, als ich eben im Begriffe war, eine derartige Schrift zu verfertigen darinn die ganze Lage derselben zu schildern, und die freylich von Anfang an, eben nicht viel Angenehmes für mich gehabt: Als mir unerwartet vom B. Stadthalt. jene Aufforderung zugeschikt wurde. Um wie viel freudiger mußte es für mich nun seyn, selbst darzu aufgefordert zu werden, da ich sonst leicht nacher wieder muthlos geworden wäre, und solches unterlaßen habe, Dieser Aufforderung nur gemäs, will ich das Thema in seine Bestandtheile detailliren.“<sup>1</sup>

Im Frühjahr 1799 gelangte der Diessenhofer Schullehrer Andreas Forster mit diesen Worten an Philipp Albert Stapfer. Lehrer Forster wollte dem helvetischen Minister der Künste und Wissenschaften über die schulische Situation vor Ort Bericht erstatten.<sup>2</sup> Seine Absicht kam nicht von ungefähr: Schliesslich bekräftigten die politischen Verantwortungsträger der seit einigen Monaten bestehenden Helvetischen Republik, dass dem öffentlichen Unterricht und somit den Lehrpersonen grosse Bedeutung für eine prosperierende Zukunft des revolutionären Staates beigemessen werde. Der seit zehn Jahren im Schulunterricht tätige Diessenhofer Lehrer war gewillt, aus eigenem Antrieb einen Schulbericht zu verfassen. Offenbar bereitete ihm das Verschriftlichen seiner Ideen allerdings Mühe und die Motivation für das Anliegen drohte zu schwinden. Forster war deshalb froh, von Stapfer offiziell zur Fortsetzung seiner Absicht aufgefordert worden zu sein. Die gemachten Beobachtungen konnten entlang eines strukturierten Fragebogens festgehalten werden. Besonders erfreut war Forster über den Umstand, dass er als Auskunftsperson zum Schulwesen überhaupt etwas mitteilen durfte.

Bereits in diesem kurzen Zitat ist eines der wesentlichen politischen Merkmale der Helvetischen Republik erkennbar: Der Einbezug von Personen, Gruppen und Ansichten des gesamten schweizerischen Territoriums sollte dem in der Verfassung verbrieften Prinzip der Gleichheit gerecht werden. Die Partizipation an politischen Prozessen bestand damit nicht lediglich in der aktiven Teilnahme an Urversammlungen, wo Wahlmänner gewählt wurden, sondern auch in der Berücksichtigung der Stimmen bislang ignorierte Bevölkerungsschichten. Den Lehrpersonen sollte der Zugang zu fachlichen Diskussionen geöffnet werden, die zuvor im abgeschlossenen Kreis einiger gebildeter Geistlicher stattgefunden hatten. Lehrer Forsters Absicht, den für das Schulwesen verantwortlichen Minister über die Diessenhofener Schulverhältnisse zu informieren, ist ein Indiz dafür,

---

<sup>1</sup> BAR B0 1000/1483, Nr. 1456, fol. 179–181v.

<sup>2</sup> Der Stapfer-Biograph Adolf Rohr verwendet den Begriff „*Minister des öffentlichen Unterrichts*“ (Rohr, Adolf: Philipp Albert Stapfer. Eine Biographie. Im alten Bern vom Ancien régime zur Revolution (1766–1798), Bern 1998, S. 307), wie Stapfers Position im Protokoll des Direktoriums vom 2. Mai 1798 beschrieben wird. (Strickler, Johannes/Rufer, Alfred (Hg.): Aktenammlung aus der Zeit der Helvetischen Republik [ASHR] (1798–1803), 16 Bde., Bern 1886–1911/Freiburg i. Ue. 1940–1966, Bd. 1, S. 677.). In der Helvetischen Verfassung ist die Rede vom „*Minister der Wissenschaften, schönen Künste, der öffentlichen Gebäude, Brücken und Strassen*.“ (ASHR, Bd. 1, S. 581). Stapfer selbst teilte am 10. Mai 1798 aus Paris dem Direktorium mit, „*die Stelle eines Ministers der Künste und Wissenschaften, der öffentlichen Gebäude, Brücken und Strassen*“ anzunehmen (Luginbühl, Rudolf: Ph. Alb. Stapfer. Helvetischer Minister der Künste und Wissenschaften (1766–1840). Ein Lebens- und Kulturbild, Basel 1887.).

dass die Lehrpersonen der Helvetischen Republik sich ihrer beruflich-spezifischen Perspektiven bewusst waren und sich damit als Teil der öffentlichen Gesellschaft wahrnahmen und einbringen wollten. Für den Diessenhofener Lehrer bildete die Schul-Enquête des Ministeriums der Künste und Wissenschaften einen Katalysator, um seine Ansichten über die schulische Situation vor Ort kundzutun. Ziel dieser Arbeit ist es, diese Partizipationsmöglichkeit einer entstehenden Berufsgruppe zu untersuchen. Wie sich zeigen wird, nahmen die Adressaten der Umfrage diese Möglichkeit wahr und geben uns ein gedankliches Panorama über ihre beruflichen und persönlichen Perspektiven im Frühjahr 1799.

### 1.1 Stapfers Schul-Enquête

Das Erstaunen musste gross gewesen sein, als im Februar 1799 aus allen Bergtälern, Dörfern und Städten der Helvetischen Republik tausende Briefe beim Minister der Künste und Wissenschaften in der Hauptstadt Luzern eintrafen. Diese Briefe bildeten die Antworten auf den von Philipp Albert Stapfer versandten Fragebogen, der „über den Zustand der Schulen“ des jungen Staates Aufschluss geben sollte. Rund 60 Fragen waren an alle Lehrerinnen und Lehrer der deutsch- und französischsprachigen Schulen gerichtet.<sup>3</sup> Schliesslich sammelten sich knapp 2500 Antwortschriften beim Ministerium des öffentlichen Unterrichts an. Die Antworten der Umfrage geben Einblick in die Stuben der dörflichen und städtischen Schulen am Ende des Ancien Régimes. Verschiedene Facetten des Unterrichts, wichtige Akteure des Schulwesens, pädagogische Reformbestrebungen und Strömungen, aber auch die Auseinandersetzung mit der neuen politischen Ordnung und den ökonomischen Veränderungen sind dabei inmitten eines revolutionären Kontexts erkennbar.

Für das Gebiet der heutigen Schweiz bedeutete diese Umfrage zwar kein Novum. Die Reichweite der Befragung umfasste jedoch eine bis zu diesem Zeitpunkt nie dagewesene Dimension.<sup>4</sup> Auf der Basis der „einen und untheilbaren Helvetischen Republik“<sup>5</sup> war es möglich, über die früheren kantonalen Grenzen hinaus Umfragen zu organisieren. Damit erhielt die Schul-Enquête den Status der frühesten gesamtschweizerischen sozialwissen-

<sup>3</sup> Es sind nur deutsch- und französischsprachige Umfragebogen bekannt. Der Regierungsstatthalter des Kantons Lugano, Buonvicini, schrieb am 2. Dezember 1798 an Stapfer: „*J'attends avec impatience vos instructions pour les Conseillers, et Inspecteurs en langue Italienne ainsi que toutes les pieces, que vous aurez la bonté de nous adresser dorénavant sur des objets semblables.*“ (BAR 1448, fol. 146). Die Instruktionen an die Erziehungsräte beinhalteten am Schluss des Textes die Fragen der Schul-Enquête. Stapfer erhielt am 5. Januar 1799 von dem Direktorium die Druckerlaubnis für die Instruktionen (BAR 1423, fol. 52 [Hinweis von P. Büttner]). Am 6. Januar schreibt Buonvicini Stapfer erneut, dass ihm die Instruktionen doch zumindest in französischer Sprache zugestellt würden: „*[...] mais sera-t-il du moins possible de les [Instruktionen] avoir en François? Croyez moi, Citoyen Ministre; les traductions de l'Allemand me mettent toujours dans un fort embarras, et je le serois encore plus à l'égard de cet ouvrage, dont je voudrais bien connaitre, et goûter le fond, et l'esprit, puisqu' étant nécessaire d'en faire une espèce de réfontes pour en tirer un extrait, et l'adapter à nos circonstances locales, à nos besoins, au génie, et au caractère du peuple, je désire être assuré, qu'on n'y fasse essentiellement aucune altération; alors les bons effets, que je m'en promets, ne pourront plus manquer.*“ (BAR 1448, fol. 134). Es ist nicht davon auszugehen, dass dies tatsächlich geschah. Von diesem Umstand war auch der Kanton Bellinzona betroffen. Dies könnte ein Grund für die Nichtexistenz der Tessiner Antwortbogen sein.

<sup>4</sup> Weitere Schulumfragen sind aus dem Kurfürstentum Hannover (ab 1730er Jahre) und Münster (1788) bekannt. Berner, Esther: Im Zeichen von Vernunft und Christentum. Die Zürcher Landschulreform im ausgehenden 18. Jahrhundert, Köln/Weimar/Wien 2010, S. 314f.

<sup>5</sup> ASHR, Bd. 1, S. 630.

schaftlichen Untersuchung. In Zürich wurde 1770/71 von der Moralischen Gesellschaft eine grosse Schulumfrage initiiert. Dort erhielten die Landgeistlichen des Kantons die Fragebogen zugesandt.<sup>6</sup> In der Republik Bern waren bei der 1764 erhobenen sogenannten Armenenenquête vereinzelt erzieherische Themen gefragt. Auch die 1780 im Berner Kapitel durchgeführte Pfarrer-Enquête über den Religionszustand beinhaltete schulische Themen.<sup>7</sup>

Gegenüber dieser früheren Umfragen unterschied sich die sogenannte Stapfer-Enquête in einem Punkt massgeblich: Die Umfrage war an die Lehrerinnen und Lehrer gerichtet. Üblicherweise wurden in den anderen Befragungen die Pfarrer um ihre Auskünfte gebeten. Zwar meldeten sich bereits in der Zürcher Schulerhebung von 1715 vereinzelt Schulmeister zu Wort. Die Fragen waren aber nicht explizit an die Lehrpersonen gerichtet.<sup>8</sup> Stapfer hingegen verlangte ausdrücklich eine Beantwortung des Fragebogens durch die Lehrpersonen.<sup>9</sup> Diese Besonderheit wurde in der Forschung bislang zu wenig berücksichtigt. Die Lücke soll mit der vorliegenden Arbeit geschlossen und damit auch ein veränderter Fokus auf die Schul-Enquête gerichtet werden.

## 1.2 Forschungsfeld Schul-Enquête

Es sind einige Spuren vorhanden, die aufzeigen, dass die Schul-Enquête bereits einer zeitgenössischen Bearbeitung unterzogen worden ist. Eindeutige Hinweise, die eine systematische Auswertung nahelegen, fehlen allerdings.<sup>10</sup> Es ist darum wohl kaum verfehlt zu behaupten, dass die grossräumig erhobenen Daten von 1799 mittlerweile häufiger durch die Hände von Historikerinnen und Historikern gegangen sind, als dies im relativ kleinen Ministerium Stapfers überhaupt möglich war.<sup>11</sup> Für eine grössere Zahl bildungshistorischer Untersuchungen – mehrheitlich mit einer kantonal umgrenzten Fragestellung – diente die Umfrage als Ausgangspunkt und Steinbruch.<sup>12</sup> Eine der frühesten histori-

<sup>6</sup> Tröhler, Daniel/Schwab, Andrea (Hg.): *Volksschule im 18. Jahrhundert. Die Schulumfrage auf der Zürcher Landschaft in den Jahren 1771/1772*, Heilbrunn 2006.

<sup>7</sup> Wyss, Beat: *Die Ablösung des Katechismus. Eine Untersuchung zu den Bildungsmedien der Berner Elementarschulen vom Ancien Regime bis zur Regeneration*, Bern 1978, S. 105.

<sup>8</sup> Berner, S. 314.

<sup>9</sup> Fuchs, Markus: *Der rationale Staat und seine bürokratischen Grenzen. Philipp Albert Stapfer auf der Suche nach den Antworten der Luzerner Schul-Enquête*, in: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, Jg. 16, Nr. 2, Zürich 2010, S. 126f.

<sup>10</sup> Steinmüller, Johann Rudolf (Hg.): *Helvetische Schulmeister-Bibliothek*, Bd. 1, St. Gallen 1801, S. 19–60; S. 314–335; S. 351; BAR 1460, fol. 84–85.

<sup>11</sup> Abt, Siegfried: *Johann Rudolf Fischer von Bern. Eine historisch-pädagogische Studie*, Frauenfeld 1882, S. 35–46.

<sup>12</sup> Schmidt, Heinrich Richard: *Volksbildung in Mitteleuropa im Spiegel der Stapferschen Enquête von 1799*, in: Hanno Schmitt et al. (Hg.), *Die Entdeckung von Volk, Erziehung und Ökonomie im europäischen Netzwerk der Aufklärung*, Bremen 2011, S. 19–42. Siehe zum Forschungsstand der Schul-Enquête auch: Grunder, Hans-Ulrich: *Stapfers Enquête und das helvetische Schulprogramm*, in: *Bildungsforschung und Bildungspraxis. Schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20. Jg., Bd. 3, Freiburg 1998, S. 348–365. Schmidt und Grunder listen die wichtigsten Untersuchungen auf, die hier noch teilweise ergänzt wurden: Schmidt, Heinrich Richard (Hg.): *Worber Geschichte*, Bern 2005; Eigenmann, Ines: *Brachland für Bildung? Das Schulwesen in den Distrikten Frauenfeld und Tobel zur Zeit der Helvetik*, in: Beat Gnädinger (Hg.), *Abbruch – Umbruch – Aufbruch. Zur Helvetik im Thurgau*, Frauenfeld 1999, S. 113–128; Weissleder, Martin: *Der relative Schulbesuch im Jahre 1799 in den Schulen der Kirchgemeinde Reichenbach*, in: *Bildungsforschung und Bildungspraxis. Schweizerische Zeitschrift für*

schen Arbeiten über das Schulwesen der Helvetischen Republik ist die von André Gindroz 1853 herausgegebene Schulgeschichte des Kantons Waadt.<sup>13</sup> Obwohl Gindroz darin eine sehr ausführliche Analyse von Stapfers Schulgesetz, der Einsetzung der Erziehungsräte und der verwendeten Lehrmittel vornahm, besteht kein direkter Bezug zur Schul-Enquête. Es scheint, dass er die in Bern liegenden Quellen für seinen Text nicht konsultiert hatte.

Der Fokus früherer historischer Untersuchungen zur Schul-Enquête lag normalerweise auf den vier thematisch gruppierten Fragesträngen der Umfrage: Lokalverhältnisse, Unterricht, Personalverhältnisse und ökonomische Verhältnisse. Die Forschenden nutzten meistens die bereits von Stapfer vorgegebenen thematischen Kategorien für lokal oder kantonal begrenzte Gesamtschauen des helvetischen Schulwesens. Diese integrale thematische Herangehensweise lieferte für sozialhistorische Untersuchungen wichtiges Datenmaterial. Das Augenmerk dieser Untersuchungen lag mehrheitlich auf vergleichbaren

---

Erziehungswissenschaft, 16. Jg., Bd. 3, Freiburg 1994, S. 368–386; Wicki, Hans: Staat, Kirche, Religiosität. Der Kanton Luzern zwischen barocker Tradition und Aufklärung, Luzern/Stuttgart 1990; Bossard, Carl: Bildungs- und Schulgeschichte von Stadt und Land Zug. Eine kulturgeschichtliche Darstellung der zugerischen Schulverhältnisse im Übergang vom Ancien Régime zur Moderne, Zug 1984; Böning, Holger: Heinrich Zschokke und sein „*Aufrichtiger und wohlgefahrener Schweizerbote*“. Die Volksaufklärung in der Schweiz, Bern 1983; Vonlanthen, Hugo: Geschichtlicher Abriss der deutschsprachigen Lehrerbildung im Kanton Freiburg, in: Beitrag zur Heimatkunde des Sensebezirks, Jg. 51, Freiburg 1981, S. 157–174; Landolt, Hermann: Die Schule der Helvetik im Kanton Linth, 1798–1803 und ihre Grundlagen im 18. Jahrhundert, Zürich 1973; Grosser, Hermann: Die Appenzell-innerrhodischen Antworten über das Schul- und Kirchenwesen auf die Rundfragen von 1799, in: Innerrhoder Geschichtsfreund 18 (1973), S. 48–85; Haas, Leonhard: Die Innerschweiz in den Enquêtes der Helvetik, in: Der Geschichtsfreund 124 (1971), S. 508–530; Grosser, Hermann: Das Schulwesen von Appenzell Innerrhoden, in: Archiv für das Schweizerische Unterrichtswesen, Jg. 48, Glarus 1962, S. 7–65; Panchaud, Georges: Les écoles vaudoises à la fin du régime bernois, Lausanne 1952; Grosser, Hermann: Der Zustand der Schulen und deren Verbesserungen in Appenzell Innerrhoden zur Zeit der Helvetik (1798–1803), Appenzell 1944; Leuthold, Rolf: Der Kanton Baden 1798–1803, Aarau 1934; Jörin, Ernst: Der Aargau 1798–1803. Vom bernischen Untertanenland zum souveränen Grosskanton, Aarau 1929; Merz, Rudolf: Die Landschulen des alten Murtenbiets, Freiburg 1928; Weber, Leo: Die Schulzustände zur Zeit der Helvetik. Mit besonderer Berücksichtigung des Kantons Solothurn, Solothurn 1921; Aegg, Gottfried: Gedenkblätter zur Fünfzigjahr-Feier der zugerischen Kantonsschule. Geschichte der Kantonsschule nebst Beiträgen zur Statistik der Schule von 1861–1911, Zug 1911, Beilage Nr. 1–4; Kreis, Hans: Die Grafschaft Baden im 18. Jahrhundert, Zürich 1909; Ochsner, Martin: Die schwyzerischen Schulberichte an Minister Stapfer, in: Mitteilungen des Historischen Vereins des Kantons Schwyz 20 (1909), S. 205–310; Klinker, Willibald: Das Volksschulwesen des Kantons Zürich zur Zeit der Helvetik (1798–1803), Zürich 1907; Schneider, Ernst: Die bernische Landschule am Ende des XVIII. Jahrhunderts, Bern 1905; Boucard, Louis: L'école primaire valaisanne à la fin du 18e siècle et son histoire de 1798 à 1830, Freiburg 1905; Meyer, Paul: Die Staldenschule. Ein Beitrag zur Geschichte der stadtbernischen Primarschulen, Bern 1904; Gimmi, Walther: Das Volksschulwesen in den Jura-Kantonen am Ende des 18. Jahrhunderts, in: Franz August Stocker (Hg.), Vom Jura zum Schwarzwald, Bd. 9, 1892, S. 44–56, 89–100, 161–185; Widmer, Johann Jakob: Das thurgauische Volksschulwesen während der Helvetik 1798–1803, Frauenfeld 1890; Heer, Gottfried: Geschichte des glarnerischen Volksschulwesens, in: Jahrbuch des historischen Vereins des Kantons Glarus 18 (1881), S. 11–167 und 19 (1882), S. 169–338; Hunziker, Otto: Geschichte der Schweizerischen Volksschulen in gedrängter Darstellung mit Lebensrissen der bedeutenderen Schulmänner und um das schweizerische Schulwesen besonders verdienter Personen bis zur Gegenwart, Zürich 1881; Durrer, Josef: Die Schulen in den Urkantonen im Jahre 1799, Bern 1879; Heuer, Albert: Schulgeschichte von Burgdorf. Ein Beitrag zur Geschichte des schweizerischen Schulwesens, Burgdorf 1874; Morf, Heinrich: Zur Biographie Pestalozzi's, Bd. 1, Winterthur 1868.

<sup>13</sup> Gindroz, André: Histoire de l'instruction publique dans le pays de Vaud, Lausanne 1853.



Aspekten des Lehrplans, der Schulorganisation, der Beschulung oder der Lehrmittel. Dass die Lehrerinnen und Lehrer in der Umfrage selber zu Wort kommen und ihre persönlichen Sichtweisen zum Schulwesen implizit und explizit äusseren, fand keine spezielle Erwähnung.

### 1.3 Lehrerinnen- und Lehrermeinungen im Fokus

Die Schul-Enquête stellt aus mehreren Gründen eine besondere Quelle für die Bildungsgeschichte dar. In ihrer Fülle, Regelmässigkeit, aber auch durch ihr frühes Auftreten bildet sie eine einzigartige Sammlung von Lehrerzitaten. Die Zitate bieten einen direkten Zugang zu einem der wichtigsten Akteure des Schulwesens. Am Ende von Stappers Fragebogen wurden die Lehrpersonen dazu aufgefordert ihre individuellen Anliegen anzufügen. Sie wurden ermutigt, eigene, frei entwickelte Überlegungen einzusenden: *„Den Beantwortungen dieser Fragen können nach Belieben noch allerley Anmerkungen und Nachrichten beygefügt werden.“*<sup>14</sup> Diese Anmerkungen legen offen, welches die Themen und Probleme der Lehrerinnen und Lehrer um 1800 waren. Die Lehrpersonen konnten unabhängig von den vorausgehenden Fragen ihre eigenen Sichtweisen auf die Schule und ihren Beruf mitteilen. Tatsächlich nutzten die Lehrerinnen und Lehrer diese Möglichkeit der Meinungsäusserung: Rund 18.6% (424) der Antwortbogen sind mit zusätzlichen Bemerkungen von Lehrpersonen versehen. Diese persönlichen Kommentare geben Einblick in die berufsspezifischen Themenfelder, welche von den Lehrerinnen und Lehrern der Helvetischen Republik als erwähnenswert empfunden wurden. Sie präzisieren und relativieren die vorher gemachten Antworten und eröffnen die Sicht auf Positionierungen gegenüber Regierung, Reformen oder Religion. Damit erhielt die Schul-Enquête nebst ihrem grossen quantitativen Korpus eine zusätzliche qualitative Dimension, der hier die hauptsächliche Aufmerksamkeit entgegengebracht wird.

Die Erforschung dieser frei artikulierten Äusserungen bildet das Kernstück und ist Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung. Es gilt hier die Annahme, dass eine einzelne Lehrperson in der vormodern organisierten Schule von grosser Bedeutung für die Entwicklung schulpädagogischer Prozesse ist. Natürlich fand das Engagement von Schülern, Aufsichtspersonen, Schulreformern und nicht zuletzt dasjenige der Eltern – diese konnten ihre Kinder nach Gutdünken in die Schule senden oder zu Hause auf den Feldern und in der Protoindustrie arbeiten lassen – im Rahmen eines pädagogischen Verbunds statt, der ausschlaggebend für die schulische Qualität vor Ort war.<sup>15</sup> Dennoch blieb die Lehrperson dafür verantwortlich, bestenfalls tagtäglich zusammen mit den Schülerinnen und Schülern die als relevant betrachteten Lerninhalte einzuüben und für die Organisation der Schule zu sorgen. Welche pädagogischen Ideen und Praktiken beschäftigten nun die Lehrpersonen der Helvetischen Republik? Äusserten sich die Befragten zu Politik und Beruf? Wie stand es um die materielle Zufriedenheit und die lokale Akzeptanz?

<sup>14</sup> Stapper, Philipp Albert: Entwurf der Instruktionen für die neuerrichteten Erziehungsräthe, Luzern 1799, S. 99; ders., Instructions pour les conseils d'éducation, nouvellement institués, Lausanne 1799, S. 111.

<sup>15</sup> Diese Überlegung basiert auf Elias, Norbert: Was ist Soziologie?, Weinheim/München 1986, S. 9–13.; Siehe dazu aber auch Berner, S. 122f.

#### 1.4 Lehrerinnen- und Lehrerperspektiven in der bildungshistorischen Forschung

Üblicherweise werden in der bildungshistorischen Forschung die normativen Bedingungen, Strukturen oder Institutionen der schulischen Wirklichkeit beschrieben. Ebenso interessieren die Lehrinhalte, die Handlungsmuster der Akteure als auch Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse.<sup>16</sup> Gegenüber dem Ansatz der klassischen Geschichte der Pädagogik stehen nicht mehr überbeleuchtete Einzelfiguren wie Rousseau, Basedow, Pestalozzi im Vordergrund, sondern weiter gefasste schulische und nichtschulische Aspekte. Seit einiger Zeit ist in der historischen Pädagogik eine thematische Partikularisierung und räumliche Spezialisierung festzustellen. Geschichtswissenschaftliche Zugänge nehmen mehr Platz ein, worin Wolfgang Neugebauer die Korrektur einer „*unangemessen*, *praktizistische[n]*“ *Ausrichtung erziehungswissenschaftlicher Arbeit*“ sieht.<sup>17</sup> Mit dem Aufkommen der Alltagsgeschichte<sup>18</sup> und der Auseinandersetzung mit den Lebensgeschichten der einfachen Leute bekam die Lehrerforschung neue Impulse.<sup>19</sup> Das Interesse an Bevölkerungsgruppen, die bislang von den Geschichtswissenschaften meist unbeachtet belassen wurden, nahm zu. Auch die Biographien der Lehrerinnen und Lehrer der niederen Schulen standen dadurch im Fokus der Forschung. Meistens decken diese Untersuchungen den Zeitraum zwischen Mitte des 19. Jahrhunderts bis Ende des 20. Jahrhunderts ab – also den Zeitraum der Entstehung nationaler Volksschulen – und integrierten nach Möglichkeit den Ansatz der oral history.<sup>20</sup> Eine in jüngerer Zeit entstandene Selbstzeugnisse-Datenbank zu deutschschweizerischen Autobiographien erfasste auch Autorinnen und Autoren bis zurück ins Mittelalter.<sup>21</sup> Es sind darin vereinzelt Lehrpersonen zu finden. Die Mehrzahl der dort aufgeführten Lehrer und Schulmeister – es sind ausschliesslich Männer – lebten im 16. Jahrhundert und unterrichteten an höheren Schulen. Aus der Zeit der Schul-Enquête sind lediglich drei Autoren aufzufinden.

<sup>16</sup> Glaser, Edith/Schmid, Pia: Biographieforschung in der Historischen Pädagogik, in: Heinz-Hermann Krüger/Winfried Marotzki (Hg.), Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Opladen 1999, S. 348.

<sup>17</sup> Neugebauer, Wolfgang: Bildungsgeschichte, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Jg. 56, Heft 10, 2005, S. 584–593.

<sup>18</sup> Lütke, Alf (Hg.): Alltagsgeschichte. Zur Rekonstruktion historischer Erfahrungen und Lebensweisen, Frankfurt/New York 1989; Ehalt, Hubert (Hg.): Geschichte von unten, Wien/Köln/Graz 1984.

<sup>19</sup> Glaser/Schmid, S. 354.

<sup>20</sup> Schmeitzner, Kerstin: Deutungsmuster von Lehrern, Eine inhaltsanalytische Untersuchung von Lehrer-autobiografien aus dem 19. und 20. Jahrhundert, Hamburg 2010; Kleinau, Elke: Bildung und Geschlecht. Eine Sozialgeschichte des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland vom Vormärz bis zum Dritten Reich, Weinheim 1997; Kraul, Margret: Das Leben einer Studienrätin in der Nachkriegszeit. Versuch einer Annäherung auf der Grundlage von Briefen, in: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 3, Weinheim 1996, S. 243–266; Schonig, Bruno: Krisenerfahrung und pädagogisches Engagement. Lebens- und berufsgeschichtliche Erfahrungen Berliner Lehrerinnen und Lehrer 1914–1961, Frankfurt am Main 1994; Jansen, H. (Hg.): Freundschaft über sieben Jahrzehnte. Rundbriefe deutscher Lehrerinnen 1899–1968, Frankfurt am Main 1992; Danz, Gisela: Berufsbiographien zwischen gestern und heute. Volksschullehrerinnen, geboren um die Jahrhundertwende berichten, Weinheim 1990; Van Dick, Lutz: Oppositionelles Lehrerverhalten 1933–1945. Biographische Berichte über den aufrechten Gang von Lehrerinnen und Lehrern, München 1988; Klewitz, Marion: Lehrersein im Dritten Reich. Analysen lebensgeschichtlicher Erzählungen zum beruflichen Selbstverständnis, Weinheim/München 1987; Du Bois-Reymond, Manuel/Schonig, Bruno: Lehrerlebensgeschichten. Lehrerinnen und Lehrer aus Berlin und Leiden (Holland) erzählen, Weinheim 1982.

<sup>21</sup> Historisches Seminar Universität Basel: Selbstzeugnisse Datenbank, <<http://selbstzeugnisse.histsem.unibas.ch>>, 8. August 2012.



Die meisten sozialhistorischen Untersuchungen über Lehrerinnen und Lehrer begnügen sich mit Aussagen von Schulaufsichtspersonen, also Texten *über* Lehrpersonen und nicht *von* Lehrpersonen.<sup>22</sup> Eine Ausnahme stellt dabei Alfred Messerlis umfangreiche Untersuchung über Lesen und Schreiben von 1700 bis 1900 dar. Es wurden darin eine Vielzahl an Zitaten und Quellen verwendet, die teilweise auch von den Lehrpersonen selber stammen.<sup>23</sup> Diese Äusserungen von Lehrpersonen geben Aufschluss über deren berufliches Selbstverständnis. Es stellt sich dabei die Frage, ob dieses Selbstverständnis vor allem durch pädagogische Literatur geprägt war oder ob es sich auf pragmatische Weise durch den alltäglichen Unterricht entwickelte. Erst nach 1800 ist in der Publizistik eine zunehmend aktive Partizipation der Lehrpersonen an pädagogischen Fachorganen auszumachen. Texte in pädagogischen Lexika und Enzyklopädien, die vormalig von Theologen, Philosophen, Populärschriftstellern oder Laien verfasst und herausgegeben worden sind, wurden nach und nach von Lehrpersonen und Seminardirektoren veröffentlicht.<sup>24</sup> Jens Brachmann stellte fest, dass diese Fachtexte – einhergehend mit einer Institutionalisierung des Lehrberufs – sehr direkt auf die Verbesserung der Berufspraxis abzielten: „*Erziehungswissenschaftliches Wissen und erziehungswissenschaftliche Fachkultur existierten nach 1800 mithin nur als didaktisch-unterrichtswissenschaftliche Erkenntnissuche von einschlägig Professionellen.*“<sup>25</sup> In der Herausbildung der unter-

<sup>22</sup> Bloch Pfister, Alexandra: *Priester der Volksbildung. Der Professionalisierungsprozess der Zürcher Volksschullehrkräfte zwischen 1770 und 1914*, Zürich 2007; Crotti, Claudia: *Lehrerinnen – frühe Professionalisierung. Professionsgeschichte der Volksschullehrerinnen in der Schweiz im 19. Jahrhundert*, Bern 2005; Enzelberger, Sabina: *Sozialgeschichte des Lehrberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Weinheim und München 2001; Wende, Sonia: *Briefe an Lehrer. Ein Beitrag zur Schulgeschichte des 19. Jahrhunderts*, Frankfurt am Main 1994; Scandola, Pietro: *Lehrerschaft und Lehrerverein bis zum Zweiten Weltkrieg*, in: Pietro Scandola et al. (Hg.), *Lehrerinnen und Lehrer zwischen Schule, Stand und Staat. Die Geschichte des Bernischen Lehrerinnen- und Lehrervereins (BLV)*, Bern 1992, S. 1–337; Gerber, Jürg: *Les enseignants et enseignants entre école, profession et Etat*, in: Pietro Scandola et al. (Hg.), *Lehrerinnen und Lehrer zwischen Schule, Stand und Staat. Die Geschichte des Bernischen Lehrerinnen- und Lehrervereins (BLV)*, Bern 1992, S. 659–723; Scandola, Pietro: *Von der Standesschule zur Staatsschule. Die Entwicklung des Schulwesens in der Schweizerischen Eidgenossenschaft 1750–1830 am Beispiel der Kantone Bern und Zürich*, in: Wolfgang Schmale/Nan L. Dodde (Hg.), *Revolution des Wissens? Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750–1825)*, Bochum 1991, S. 581–625; Blochmann, Maria: „*Lass dich gelüsten nach der Männer Weisheit und Bildung*“. *Frauenbildung als Emanzipationsgelüste (1800–1918)*, Pfaffenweiler 1990; Hauzenberger, Franz: *Kaspar Buchner. Ein niederbayerischer Lehrer des 19. Jahrhunderts*, in: Johann Georg Prinz von Hohenzollern/Max Liedtke (Hg.), *Schreiber, Magister, Lehrer. Zur Geschichte und Funktion eines Berufsstandes*, Bad Heilbrunn 1989, S. 214–227; Thien, Hans-Günter: *Schule, Staat und Lehrerschaft. Zur historischen Genese bürgerlicher Erziehung in Deutschland und England (1790–1918)*, Frankfurt am Main/New York 1984; Bölling, Rainer: *Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart*, Göttingen 1983; Trinks, Karl: *Die Sozialgestalt des Volksschullehrers*, Stuttgart 1980 (1933); Heinemann, Manfred (Hg.): *Der Lehrer und seine Organisation*, Stuttgart 1977; Rosenbaum, Margret: *Untersuchungen zur Veränderung der Lage und des Selbstverständnisses des Lehrers während der Aufklärung in Deutschland. Ein Beitrag zur Geschichte des Volksschullehrerberufs*, Köln 1970.

<sup>23</sup> Messerli, Alfred: *Lesen und Schreiben. 1700 bis 1900. Untersuchung zur Durchsetzung der Literalität in der Schweiz*, Tübingen 2002.

<sup>24</sup> Brachmann, Jens: *Der pädagogische Diskurs der Sattelzeit. Eine Kommunikationsgeschichte*, Bad Heilbrunn 2008, S. 377.

<sup>25</sup> ebd., S. 378.

richtsspezifischen Literatur liegt für Brachmann die Grundlage der ‚wissenschaftlichen‘ Pädagogik. Er schliesst daraus, dass es

„nicht die grossen Transzendentalphilosophen und Systematiker waren, denen die Überwindung der fast ein Säkulum andauernden Latenzzeit fachwissenschaftlicher Ausdifferenzierung des Pädagogischen zu danken ist, sondern den Schulpädagogen und publizierenden Unterrichtspraktikern, die die Verantwortung für die erziehungswissenschaftlichen Wissensbestände in einer Zeit übernommen hatten, als die Vertreter der traditionellen Erziehungsphilosophie, die enzyklopädisch Gelehrten, die Anthropologen, die Erfahrungsseelenkundler oder die Pastoraltheologen publizistisch wenig beitrugen.“<sup>26</sup>

Die Aussagen der Lehrpersonen in der Schul-Enquête entstanden demnach zur Zeit eines beginnenden Professionalisierungsprozesses im Lehrberuf, der mitunter ausschlaggebend für die weitere Entwicklung der Erziehungswissenschaft ist. Grund genug, die frühen Äusserungen aus den Federn der Lehrpersonen von 1799 genauer unter die Lupe zu nehmen.

### 1.5 Fragestellung

Die Schul-Enquête bedeutete für die Lehrpersonen der Helvetischen Republik einen Wendepunkt. Von nun an war die Stimme der Lehrerinnen und Lehrer für fachliche Diskussionen und bildungspolitische Entscheide gefragt. Die folgenden Fragen sollen nun Aufschluss darüber geben, wie diese Stimme in ihrer Zeit eingesetzt wurde:

- 1) Nahmen die Lehrerinnen und Lehrer Bezug auf die in gebildeten Kreisen diskutierten Erziehungskonzepte?
- 2) Wie artikulierten sich die Lehrpersonen gegenüber den anstehenden schulischen Reformen? Welche Haltung zeigten sie gegenüber organisatorischen Veränderungen? Mit welchen alltäglichen Problemen kämpften sie? Brachten die Lehrerinnen und Lehrer dazu eigene Ideen ein, die im Sinne eines Schulkonzepts umgesetzt werden sollten?
- 3) Wie interpretierten die Lehrpersonen ihre eigene Position im sich neu formierenden Volksschulwesen?

Durch die Beantwortung dieser drei Hauptfragen sollte es möglich sein, die konzeptuell-pädagogischen, politischen und professionsspezifischen Perspektiven der Lehrerinnen und Lehrer um 1800 darzustellen.

Die Begriffe „Konzept“ und „Organisation“ werden im Sinne Daniel Tröhlers verwendet. Konzipieren bezeichnet er als „*die Formulierung des ideellen Designs, d.h. von Lernzielen und -strategien*“; Organisieren hingegen sei ein „realer Prozess“, es handelt sich um „*das Veranstellen von Schulung*“.<sup>27</sup> Für die beiden Dimensionen gelten unterschiedliche Kontexte. Beim Konzipieren sind gemäss Tröhler „*Idiome, idiomatische Ausdrücke, Rhetoriken, ein spezifisches Vokabular und Grammatiken, d.h. Typen politischer Diskurse, die zu bestimmten Zeiten dominieren können*“, ausschlaggebend und dienen als Orientierungshilfen für die Interpretation des ideellen Designs.<sup>28</sup> Der Kontext

<sup>26</sup> ebd., S. 379.

<sup>27</sup> Tröhler, Daniel: Konzipieren und Organisieren von Bildung: Die kurze Geschichte der Moralisch-politischen und Historischen Gesellschaft in Zürich (1762–1764) in: Michael Göhlich et. al., Persistenz und Verschwinden. Pädagogische Organisationen im historischen Kontext, Wiesbaden 2008, S.84.

<sup>28</sup> ebd., S. 85.

des Konzipierens entsteht im Vergleich zu demjenigen des Organisierens eher aus kurzfristig etablierten Motiven; beispielsweise einer Debatte oder öffentlicher, in schriftlicher oder mündlicher Form verbreiteter Ansichten.<sup>29</sup> Das Organisieren beruht demgegenüber auf mentalen Konzepten, die sich über eine längere Dauer hinweg institutionalisierten und handlungsprägend wurden.<sup>30</sup> Es kann sich dabei um unbewusste, *taken-for-granted*-Vorstellungen handeln, die nur dann zum Vorschein kommen, wenn eine explizite Auseinandersetzung damit stattgefunden hat. Aber auch bewusst beschriebene Handlungsabläufe charakterisieren den Kontext des Organisierens.

Die Lehrpersonen des niederen Schulwesens beteiligten sich noch unmittelbar vor der Durchführung der Schul-Enquête nur minimal an den landesweiten pädagogisch-konzeptionellen Diskussionen.<sup>31</sup> Es bestanden indes zwischen den verschiedenen Schweizer Kantonen einige organisatorische Unterschiede. So war in einigen Kantonen wie Basel die Sommerschule bereits etabliert, während an anderen Orten nur im Winter unterrichtet wurde. Doch selbst dort, wo die Schulordnung eine Sommerschule verlangte, bestanden Diskrepanzen zwischen dem ideellen Konzept und der tatsächlichen Veranstaltung von Schule.

Mit der Staatswerdung der Helvetischen Republik erhielten zentralisierende Konzepte für die schulische Organisation eine grössere Bedeutung. Auch der Gleichheitsgedanke fand durch die naturrechtliche Ausrichtung der helvetischen Verfassung unbedingten Eingang in die neueren pädagogischen Konzepte, oft eng begleitet von patriotischen Absichten. Der Schritt, der vom Konzipieren zum Organisieren getan werden musste, kam einer grösseren Herausforderung gleich. Tröhler schreibt, dass ein „*ideelles Konzept, das gegen die dominante Mentalität gerichtet ist, nur wenig Chancen auf Erfolg hat.*“<sup>32</sup> Die vermutlich dominanteste Mentalität überhaupt ist die Gewohnheit. Minister Stapfers Schul-Enquête schuf in dieser Hinsicht zumindest eine gute Ausgangslage dafür, dass eine auf Gleichheit und Öffentlichkeit beruhende Bildungspolitik umgesetzt werden konnte. Die Gewohnheiten wurden mit der weiträumigen Umfrage dort analysiert, wo in Zukunft konzeptuelle Veränderungen umgesetzt werden sollten. Alle Lehrerinnen und Lehrer waren in die Diskussionen miteinbezogen und somit zu aktiven Teilnehmenden des neuen Systems geworden. Angesichts der beschränkten finanziellen und politischen Möglichkeiten wurde dieses System vor allem durch seine individuellen Akteure vor Ort aufrechterhalten. Wo die lokalen Voraussetzungen für die Schule nicht gewährleistet waren, blieben pädagogische Konzepte ungehört oder präsentierten sich dem Minister der Künste und Wissenschaften als dunkler Fleck auf der Karte der helvetischen Bildungslandschaft. Insofern ist es umso wichtiger, dass die in der Schul-Enquête enthaltenen Lehrerzitate als Ergänzung zu den bereits von Anna Bütikofer erforschten helvetischen Schulreformplänen untersucht werden.

---

<sup>29</sup> ebd., S. 96.

<sup>30</sup> ebd., S. 85f.

<sup>31</sup> Bütikofer, Anna: Staat und Wissen. Ursprünge des modernen schweizerischen Bildungssystems im Diskurs der Helvetischen Republik, Bern 2006.

<sup>32</sup> Tröhler, Konzipieren und Organisieren, S. 95.

## 1.6 Vorgehen

Analog zur Fragestellung werden drei Bereiche untersucht, die es ermöglichen, die Lehrperspektiven in ihrem grösseren Kontext zu verstehen: 1) Erstens werden die in der Helvetischen Republik diskutierten Konzepte, die für die Schule bedeutsam waren, aufgegriffen. Diese Konzepte stammen nicht unbedingt aus einer explizit schulischen Tradition, sondern können auch politische und philosophische respektive religiöse Argumente beinhalten.<sup>33</sup> Erzieherische Konzepte, die über eine längere Zeit gültig blieben, können pädagogische Organisationen massgeblich prägen. Dieser Prozess, also der Weg von einem Konzept zu einer Organisation, erwies sich im Falle des entstehenden Volksschulwesens als zähe Angelegenheit. Stapfer selber brachte seinen Gesetzesvorschlag für die helvetischen Schulen im März 1799, also kurze Zeit nach Eingang der Enquête-Antworten, nicht durch die gesetzgebenden Räte. Es blieb lediglich eine Rumpfvorlage seiner ambitionierteren Pläne übrig. Da pädagogische Konzepte in einem spezifischen Kontext entstehen, orientieren sie sich an bereits bestehenden Konzepten oder Organisationsformen. Oft ist eine scharfe Trennung zwischen Konzept und Organisation nicht möglich, da eine interdependente Beziehung zwischen diesen beiden Handlungsgründen besteht. Zum besseren Verständnis der helvetischen Diskussionen sollen einige für das Schulwesen relevante geistige Strömungen und wegweisende Entwicklungen dargestellt werden. Die Darstellung beginnt im frühen 18. Jahrhundert und führt thematisch und mehr oder weniger chronologisch von der aufkommenden Empirie über die sogenannte Aufklärung zu philanthropischen Projekten, um schliesslich eine Ausdifferenzierung zwischen Physiokratie, *education nationale* und Volksaufklärung anzuschneiden. Vereinzelte Aspekte dieser geistigen Strömungen werden vertieft und auf ihre pädagogischen Essenzen hin untersucht.

Gleichheit, Meritokratie, Säkularisierung, Philanthropie oder Patriotismus sind gängige Themen, die in den helvetischen Erziehungsdiskursen aufgeführt werden. Bislang musste davon ausgegangen werden, dass die Lehrerinnen und Lehrer der niederen Schulen sich wenig an solchen Diskussionen beteiligten. Anna Bütikofer's Analyse von helvetischen Schulreformplänen zeigt auf, dass nur zwei Lehrer des niederen Schulwesens bei der von Stapfer ausgeschriebenen Schulreformplansammlung mitmachten.<sup>34</sup> Ein explizites Mitdiskutieren der Lehrpersonen fand auf oberster nationaler Ebene nicht statt. Die ebenfalls in diesem Kapitel angesiedelten Analysen zeitgenössischer Presseerzeugnisse und der erwähnten Schulreformpläne lassen darauf schliessen, welche pädagogischen Themen in der Helvetischen Republik zum Zeitpunkt der Durchführung der Schul-Enquête aktuell waren. Diese Analysen ergänzen die vorgängige Betrachtung der grösseren konzeptuellen Linien und bieten sich als Überleitung an, den zeitlich eng gehaltenen Rahmen von den Anfängen der Helvetischen Republik bis zum Einsammeln der Schul-Enquête zu betreten.

2) Zweitens sollen die Äusserungen der Lehrpersonen im Licht der Helvetischen Republik kontextualisiert werden. Die im ersten Teil herausgearbeiteten konzeptionellen Anleihen müssen unter dem Aspekt der Staatsveränderung betrachtet werden. Trotz der

---

<sup>33</sup> Osterwalder, Fritz: Zur Vorgeschichte der pädagogischen Konzepte Pestalozzis, in: Jürgen Oelkers/Fritz Osterwalder, *Pestalozzi – Umfeld und Rezeption. Studien zur Historisierung einer Legende*, Weinheim und Basel 1995, S. 52.

<sup>34</sup> Bütikofer, S. 108ff.

offensichtlichen programmatischen Umbrüche stand die staatliche Organisation in der Tradition des Ancien Régimes. Auch im Schulwesen blieben viele Zustände und Vorgänge unverändert. Die Auseinandersetzung der Lehrpersonen mit diesen Veränderungen respektive mit den Kontinuitäten kann nur dann gebührend analysiert werden, wenn die organisatorischen Elemente und Entwicklungen der Helvetischen Republik beschrieben werden. Dazu gehören die lokalen politischen Voraussetzungen, die von den konstitutionellen Absichten divergieren konnten. Dazu gehört aber auch die Neuschaffung von schulpolitischen Institutionen, wie beispielsweise der kantonalen Erziehungsräte. Es wird bei dieser Beschreibung zwar nicht möglich sein, auf jede einzelne lokale Besonderheit einzugehen, doch können die wichtigsten Tendenzen helvetischer Governance und deren schulpolitischen Implikationen festgehalten werden. Darunter sind die helvetische Verfassung, die Verwaltungsstruktur, das Schulgesetz und die Einsetzung der Erziehungsräte zu zählen. Wie dieses Instrumentarium von den Lehrerinnen und Lehrern aufgenommen wurde, ist unter anderem Bestandteil der darauf folgenden Quelleninterpretation.

3) Drittens wird aufgrund der im ersten und zweiten Teil dargestellten Kontexte und der Zusammenschau der Quellen eine Kategorisierung für die Lehrerinnen- und Lehrerzitate hergeleitet. Anhand dieser Kategorisierung werden die Anmerkungen der Lehrpersonen interpretiert. Im Vorfeld dieser Interpretation werden quellenkritische Besonderheiten berücksichtigt und der nähere Kontext des Befragungsprozesses ausgeleuchtet. Schliesslich werden thematisch ähnlich gelagerte Äusserungen miteinander verglichen und wo möglich mit den ersten beiden Teilen in Zusammenhang gebracht. Nicht zuletzt ist es ein Ziel, den Lesenden die Ansichten der Lehrpersonen möglichst unverfälscht näherzubringen. Die in diesem Kapitel zahlreich eingefügten Originalzitate der Lehrerinnen und Lehrer sollen es ermöglichen, einen Eindruck der von ihnen verwendeten Formulierungen zu geben. Abschliessend erfolgt ein Fazit, das die wichtigsten Befunde über die Lehrerinnen- und Lehrerperspektiven am Ende des 18. Jahrhunderts aufführt und schliesslich einen zusammenhängenden Blick über das erstellte Panorama bieten möchte.



## 2 Säkularisierung der Erziehung im 18. Jahrhundert

Das folgende Kapitel gibt einen elementaren Überblick über zwei geistige Entwicklungen, die für die pädagogischen Diskussionen des 18. Jahrhunderts wichtig sind. Insgesamt können sie als emanzipatorischer Prozess gegenüber der kirchlich-theologischen Deutungshoheit des Erziehens aufgefasst werden. Der Einzug der Empirie in die wissenschaftlichen Auseinandersetzungen veränderte die Erklärungsmuster für natürliche Gegebenheiten. Wo vormals in Zweifelsfällen theologische Argumente zum Verständnis der Welt beigezogen wurden, eröffnete das permanente experimentelle Beobachten von Phänomenen die Möglichkeit, zu neuen, zum Teil dem scholastischen Kanon diametral gegenüberstehenden Befunden zu gelangen. Das wissenschaftliche Denken erlebte eine grundlegende Neuausrichtung, die auch gesellschaftliche Unverrückbarkeiten in Frage stellen konnten. Naturrechtliche Überlegungen erhielten durch das veränderte Naturverständnis eine andere Dimension. Die *Aufklärung* war schliesslich ein Katalysator für diese wissenschaftliche und gesellschaftspolitische Neuausrichtung. In Frankreich entstand unter diesem Namen in der Mitte des 18. Jahrhunderts eine Bewegung, die medienwirksam für die Verbreitung dieser neueren Erkenntnisse sorgte.

Die folgende Übersicht erhebt nicht den Anspruch einer vollständigen Darstellung geistiger Entwicklungen im vormodernen Europa. Es handelt sich lediglich um eine Auswahl, die zum Verständnis der darauf folgenden pädagogischen Strömungen in der Schweiz dient. Es wird dabei kein direkter Strang zu den einzelnen Strömungen gezogen, da für ein derartiges Unterfangen die Aufstellung zu lückenhaft ist oder möglicherweise eine zu starke Kontinuität suggeriert wird. Am Schluss der beiden Texte zu Empirie und Aufklärung wird dennoch versucht, einen schweizspezifischen Einblick zu geben.

### 2.1 Empirisches Erziehungskonzept im 17. Jahrhundert

Fritz Osterwalder verortet im 17. Jahrhundert zwei wesentliche Argumentationen, welche für pädagogische Prozesse prägend waren. Zum einen bestand eine enge Verbindung zwischen Theologie und Pädagogik. „*Der Weg des Menschen zum Heil und sein Leben in kirchlicher Zucht sind der Bezugspunkt für erzieherische Konzepte.*“<sup>35</sup> Das Heil wurde im christlichen Sinne als Rückkehr ins Paradies verstanden, was der obersten Stufe des Himmels entsprach.<sup>36</sup> Die Erbsünde, die Vertreibung aus dem Paradies und damit der Gedanke der moralischen Unvollkommenheit des Kindes von Geburt an, sollte nach einem guten Leben gesühnt sein. Der Weg zum Heil, zurück ins Paradies, würde dadurch offen stehen. Die zweite Argumentation benennt Osterwalder „*fachspezifisch, didaktisch*“. Nicht der Weg zum Heil, sondern die Entwicklung des Individuums zu einem

---

<sup>35</sup> Osterwalder, Fritz: Pädagogik im Umfeld moderner Naturwissenschaft im 17. Jahrhundert, in: Jürgen Oelkers/Daniel Tröhler (Hg.), *Die Leidenschaft der Aufklärung. Studien über Zusammenhänge von bürgerlicher Gesellschaft und Bildung*, Weinheim/Basel 1999, S. 37.

<sup>36</sup> Oelkers, Jürgen: Die Rationalisierung der Erziehung in der europäischen Aufklärung, in: Ilse Bürmann et al. (Hg.), *Zeitalter der Aufklärung – Zeitalter der Pädagogik. Zu den Ambivalenzen einer Epoche*, Münster 2000, S. 89.

vorbildlichen, tugendhaften Staatsbürger wurde von dieser Argumentation betont. Damit waren die pädagogischen Konzepte des Republikanismus einer ausschliesslich religiösen Erziehungsabsicht gegenübergestellt.

„Diese beiden Formen repräsentieren gewissermassen auch zwei zunehmend konfliktuell miteinander verbundene institutionelle Kräfte, die Kirchen, die nach der Spaltung in der Reformation um neue Orientierungen kämpfen, und den Staat, der mit dem aufkommenden Handel immer mehr zum eigenständigen Verwaltungsstaat wird.“<sup>37</sup>

Während auf kirchlicher Ebene im 16. Jahrhundert durch die Reformation ein Bruch vollzogen worden ist, der von Seiten der Protestanten die gottlegitimierte Position des Papstes in Frage gestellt hatte, bestanden für weltliche Monarchen bis zur englischen Revolution keinerlei legitimatorischen Präzedenzfälle, die das enge Verhältnis von Gott und König ernsthaft in Frage gestellt hätten. Nachdem dieser republikanisch geprägte Bruch auch die weltlichen Herrscher erfasst hatte – Jürgen Oelkers verortet die philosophische Grundlagen dazu in Miltons und Hobbes' politischen Schriften<sup>38</sup> – löste das Konzept einer repräsentativen Regierung in England die vormalige monarchische Hierarchie ab.<sup>39</sup> Da die Mitglieder einer repräsentativen Regierung einerseits austauschbar waren und zugleich unter der systembedingten Selbstkontrolle eines Gesellschaftsvertrages lagen, musste die politische Herrschaft verstärkt auf das öffentliche Wohl ausgerichtet sein. Die Repräsentanten waren dazu verpflichtet, sich dafür einzusetzen. Widerhandlungen gegen dieses Prinzip machten einen Herrscher illegitim. Im Gegensatz zu einer auf Gnadentum aufgebauten Monarchie sollte in einer zivilen Republik der Souverän öffentlich agieren und von der Öffentlichkeit kontrolliert werden. Diese veränderte politische Sichtweise forderte auch eine veränderte Argumentation für die Erziehung. Der bürgerlichen Tugend kam damit eine zentrale Bedeutung zu.

Thomas Sprat (1635–1713), ein Exponent der englischen *experimental philosophy*, bewegte sich auf dem Grat von beiden Argumentationen und ergriff weder für die theologische noch für die didaktisch-republikanische Argumentation Partei. Sprat verfolgte indes einen dritten Weg, der auf der grundlegenden Kritik an dem scholastischen Wissensgefüge basierte. Die Scholastik würde sich lediglich mit der Vermittlung von Abbildern vergangener Zeiten regenerieren. Erkenntnisse aus dem Munde von Autoritäten behielten darin grundsätzlich ihre Legitimation und Anerkennung. Um diese nicht selten bereits aus der Antike tradierten Befunde wurden deduktive Gedankenfolgerungen angelegt.<sup>40</sup> Damit bewegte sich die Wissenschaft seit dem Mittelalter in Europa weitgehend auf vorgespurten Bahnen. Durch den Einbezug von Experimenten war es allerdings möglich, die Natur mit neuen Augen zu sehen und die Wissenschaft weiterzuentwickeln. Francis Bacon (1561–1626) legte für die experimentelle Wissenschaft eine philosophische Grundlage.

„Nicht der Beweis von bekannten Sätzen mit einzelnen Beispielen, sondern die neue Entdeckung bislang unbekannter Realitäten ist das Ziel von Wissen und Wahrheit. Wahrheit ist in-

<sup>37</sup> Osterwalder, Naturwissenschaft, S. 38.

<sup>38</sup> Milton, John: *Pro Populo Anglicano Defensio Contra Claudii Anonymi, aliàs Salmasii Defensionem Regiam*, London 1651, korrigierte Ausgabe 1658; Hobbes, Thomas: *Leviathan, or the Matter, Forme and Power of a Common-Wealth Ecclesiasticall and Civill*, London 1651.

<sup>39</sup> Oelkers, Rationalisierung, S. 88–98.

<sup>40</sup> Osterwalder, Naturwissenschaft, S. 39f.



folgedessen das Ergebnis von Forschen, Lernen. Und dies kann nur erreicht werden durch die mechanischen Künste, durch das wiederholte, geordnete Experimentieren und das behutsame Verallgemeinern.“<sup>41</sup>

Bacons Konzept des experimentellen Lernens war nicht nur durch die induktive Herangehensweise für das Verstehen von Naturphänomenen neuartig, sondern damit verbunden, pulverisierte es den deduktiv gesetzten Rahmen der Wissenschaft. Lernen war nicht mehr auf ein zu erreichendes Ziel fixiert, sondern manifestierte sich durch Weiterentwicklung. Neue Erkenntnisse aus Experimenten unterstützten die Auffassung des theoretisch grenzenlosen Forschungsfeldes. Einhergehend mit diesem Paradigmenwechsel kam es zu einer Entzauberung der Wissenschaft, die dem Okkulten, das vormals den Rang einer Geheimwissenschaft trug, den Boden entzog.<sup>42</sup>

Die Wahrnehmung der Umwelt veränderte sich in den Kreisen der Naturwissenschaftler und Philosophen durch das systematische Experimentieren. Thomas Hobbes plädierte in der Einleitung des am Ende des 18. Jahrhunderts immer noch umstrittenen<sup>43</sup> Buches *Leviathan*, für eine individualistische Erkenntnislehre. Nur wer sich am Grundsatz „*Lerne dich selbst kennen*“<sup>44</sup> orientiere, könne eine reflektierte Empathie gegenüber den Mitmenschen aufbauen. Der britische Denker machte dabei auf die Gefahr von Vorurteilen aufmerksam, die dann entstünden, wenn die Sprache oder Symbole des Gegenübers falsch gedeutet oder gar nicht interpretiert würden. Durch die Auseinandersetzung mit sich selber wäre zumindest ein Fixpunkt für die Betrachtung der Anderen gelegt. Da jedes Individuum unterschiedliche Voraussetzungen mit sich bringt, nach denen es sich selber versteht und dementsprechend andere zu verstehen versucht, kann gar keine absolute Übereinstimmung von scholastischen Wissenshoheiten bestehen, da auch deren Autoritäten der Relativität individueller Fixpunkte ausgesetzt sind.

<sup>41</sup> ebd., S. 40.

<sup>42</sup> Oelkers, Rationalisierung, S. 98–102.

<sup>43</sup> Die hier verwendete *Leviathan*-Ausgabe von 1794/95 beginnt mit einer „*Vorerinnerung*“, worin geschrieben steht: „*Darf man denn wol einen so verdächtigen Mann, wie Thomas Hobbes ist, in Deutschland auftreten lassen? – Freylich wär' es meine Schuldigkeit, ihn von dem allgemein auf ihm ruhenden Verdacht zu befreien; aber das ist keine leichte Sache, und in mancher Hinsicht unmöglich.*“ Der Herausgeber bestand trotz vermuteter Feindseligkeiten darauf, dass sich die Lesenden selber einen kritischen Eindruck über den Text verschaffen sollten. Hobbes, Thomas: *Leviathan, oder der kirchliche und bürgerliche Staat*, Bd. 1, Halle 1794, S. III.

<sup>44</sup> „*Es giebt aber eine andre bewährtere Anweisung, die sie, wenn sie wollten, zu einer gründlicheren Kenntniss anderer Menschen führen könnte; und diese liegt in den Worten: Lerne dich selbst kennen. Die hierin enthaltene Lehre spricht dem übermüthigen Stolze Höherer gegen Geringere, oder der ungesitteten Frechheit Geringerer gegen Höhere, ganz und gar nicht, wie einige wähnen, das Wort; sondern sie will so viel sagen: die Gesinnungen und Leidenschaften der Menschen, so verschieden sie auch immer seyn mögen, haben dennoch eine so grosse Aehnlichkeit untereinander, dass, sobald Jeder über sich nachdenkt, und findet, wie, und aus welchen Gründen, er selbst handelt, wenn er denkt, urtheilet, schliesset, hofft, fürchtet u.s.w., er auch eben dadurch aller anderen Menschen Gesinnungen und Leidenschaften, die aus ähnlichen Quellen entstehen, deutlich kennen lernet; - ähnliche Leidenschaften also, nicht aber ähnliche Gegenstände der Leidenschaften; denn diese sind, wegen der innerlichen Beschaffenheit und der Erziehung einzelner Menschen, so mannichfaltig und so versteckt, dass der wahre Zustand ihres Herzens, welcher durch Verstellung und Irrthümer einem unleserlichen und verworrenen schriftlichen Aufsätze ähnlich geworden ist, nur dem Herzenskundiger allein verständlich bleibt. (...) Kann wol Jemand einen fremden Aufsatz in unbekannten Chiffren lesen, wenn er den Schlüssel dazu nicht hat? Genau so werden wir auch entweder aus Leichtgläubigkeit, oder aus übertriebenem Misstrauen, je nachdem wir gut oder schlecht denkend sind, Andre falsch beurtheilen.*“ ebd., S. 6f.

Diese bedeutende Wende der Philosophie hin zur Empirie wurde von John Locke konsequent auf die Erziehung angewandt. In aller Kürze können Lockes epistemologischen Überlegungen mit dem folgenden Satz auf den Punkt gebracht werden: Die Erfahrungen, die ein Mensch im Verlaufe des Lebens macht, prägen ihn. Locke schloss eine intrinsische Moralität aus und war der Ansicht, dass sich das Kind über die regelmässige Wahrnehmung von Reizen zu einer eigenständigen Person entwickeln würde.<sup>45</sup> Osterwalder folgert daraus:

„Wenn über Erfahrung der Lernprozess des Menschen gesteuert werden kann, der ihn zu einer selbständigen Person macht, so ist damit kein Bereich des bewussten menschlichen Lebens aus der Gestaltung durch Erziehung ausgeschlossen, pädagogische Argumentation kann sich somit aus der theologischen Umfassung herauslösen und zum allgemeinen politischen und sozialen Reformkonzept werden.“<sup>46</sup>

Durch die Komposition der Eindrücke, die der kindlichen Wahrnehmung unterbreitet werden, bestünde für die Erziehenden die Möglichkeit, einen steuernden Einfluss auf die Entwicklung des Kindes zu nehmen.

Im Jahre 1692 veröffentlichte John Locke sein wegweisendes pädagogisches Werk *„Some Thoughts Concerning Education“*. Darin sammelte er zahlreiche Überlegungen und praktische Beispiele zur richtigen Erziehung. Seine Erziehungsratschläge waren für die Kinder der Gentry, also den Nachwuchs einer unmittelbar unter dem Adel positionierten, gebildeten und wohlhabenden Schicht Englands, verfasst worden. Am Anfang der *„Thoughts“* stand die Überzeugung, dass der Mensch ein lernfähiges Wesen ist. Locke war der Ansicht, *„dass von zehn Menschen, denen wir begegnen, neun das, was sie sind, gut oder böse, nützlich oder unnütz, durch ihre Erziehung sind. Sie ist es, welche die grossen Unterschiede unter den Menschen schafft.“*<sup>47</sup> Für die Umsetzung des Potentials der Erziehung macht Locke die Eltern verantwortlich. Es liege an ihnen, damit der Nation einen Dienst zu erweisen.

„Die gute Erziehung der Kinder ist so sehr eine Sorgepflicht der Eltern, Wohlfahrt und Gedeihen der Nation hängen so sehr davon ab, dass ich sie jedermann ernstlich ans Herz legen möchte. Möge ein jeder recht prüfen und sich klarmachen, was Neigung, Gewohnheit und Vernunft im Einzelfalle anraten; möge jeder seine helfende Hand leihen und überall eine Erziehung der Jugend fördern, welche die verschiedenen Stände berücksichtigt und den leichtesten, kürzesten und erfolgversprechendsten Weg aufzeigt, um sittliche Persönlichkeiten und tüchtige und befähigte Männer für die verschiedensten Berufe hervorzubringen; wobei die Hauptsorge allerdings dem Stande des Gentleman gelten sollte. Denn wenn dieser Stand erst einmal durch Erziehung in Ordnung gebracht worden ist, wird er auch alle übrigen sehr schnell in Ordnung bringen.“<sup>48</sup>

Die Vorstellung, dass eine auserwählte Gruppe, die in den Genuss der richtigen Erziehung gekommen ist, zur Verbesserung gesellschaftlicher Zustände führen würde, war eine Überlegung, die auch bei den Mitgliedern der Helvetischen Gesellschaft unter patriotischer Sichtweise eifrig diskutiert wurde. Der Grundstein für die Schweizer Diskussion lag in Franz Urs von Balthasars 1758 anonym erschienenem Text *„Patriotische Träume eines Eydgrossen, von einem Mittel, die veraltete Eydgrosschaft wieder zu verjünge-*

<sup>45</sup> Osterwalder, Naturwissenschaft, S. 46.

<sup>46</sup> ebd., S. 47f.

<sup>47</sup> Locke, John: Gedanken über Erziehung, Stuttgart 2007, S. 7.

<sup>48</sup> ebd., S. 5.

ren“.<sup>49</sup> Den eidgenössischen Debatten über patriotische Erziehungskonzepte ging bereits zu Beginn des 18. Jahrhunderts eine innerprotestantische Veränderung voraus, die eine religiöse Öffnung gegenüber vormaliger rigider Orthodoxie bewirkte. Ulrich Im Hof erkannte in den drei Theologen Jean-Alphonse Turretini, Jean-Frédéric Ostervald und Samuel Werenfels die führenden Kräfte, die dafür sorgten, dass sich innerkonfessionell auseinanderdividierte Positionen vermehrt vereinigten:

„Die drei grossen Theologen führten als ‚helvetisches Triumvirat‘ die Kirche zu einem humanistischen Christentum zurück, zu einem Christentum, das zwar der Form nach noch durchaus orthodox blieb, vernunftgemässes Denken aber breiten Raum einräumte. (...) Diese vernünftige Theologie eroberte die Westschweiz im Flug und drang in den dreissiger Jahren mit den neuen Theologieprofessoren Johann Jakob Zimmermann und Johann Jakob Breitinger auch an der Zürcher Akademie durch, welche ihrerseits die junge Pfarrerschaft der ganzen Ostschweiz beeinflusste.“<sup>50</sup>

Da die Geistlichkeit in weiten Belangen die wissenschaftlichen Entwicklungen und besonders deren gesellschaftliche Implikation dominierten, war die genannte theologische Öffnung nicht zu unterschätzen.

## 2.2 Die französische Aufklärung als Katalysator für die Empirie

Das empirische Erziehungskonzept wurde unter dem Begriff *Aufklärung* im Laufe des 18. Jahrhunderts weiterverbreitet. Immer dann, wenn von kritischem Wissen, Vernunft<sup>51</sup> und dem Kampf gegen Aberglauben die Rede war, gesellte sich seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts *Aufklärung* dazu. Die dem Begriff implizierte Lichtmetapher symbolisierte nach einem gängigen Muster den Anspruch auf geistige Erhellungen. Rationalistische Sichtweisen, die Phänomene logisch zu erschliessen suchten, waren indes bereits lange zuvor verbreitet, unterschieden sich aber durch ihren scholastischen Ansatz von der empirisch geprägten Aufklärung. Unmittelbar vor dem Erscheinen des Aufklärungsbegriffs ist in Zedlers Universallexikon eine Auseinandersetzung zwischen Empirie und Scholastik aufzufinden. Unter dem Lexikoneintrag Vernunft wurde ein Disput über die Relevanz der Empirie für die Medizin geführt. Am Schluss der Ausführungen über Gjuuro Baglivis Ansichten zum Verhältnis von Erfahrung und Vernunft in der Medizin wird ersichtlich, dass die scholastischen Überlieferungen im „Zedler“ stärker betont wurden als das ergebnisoffene Streben anhand beobachtbarer Prozesse.

„Die Erkenntnis durch die Vernunft hat überhaupt diesen Vortheil vor der Erfahrung, dass man jene mehr in seiner Gewalt hat, und dazu gelangen kann, wenn es uns gefallet. Hingegen bey

<sup>49</sup> Osterwalder, Vorgeschichte der pädagogischen Konzepte Pestalozzis, S.65–68; Tröhler, Daniel: Republikanismus als Erziehungsprogramm, in: Michael Böhler et al. (Hg.), Republikanische Tugend, Ausbildung eines Schweizer Nationalbewusstseins und Erziehung eines neuen Bürgers, Genf 2000, S.401–421.

<sup>50</sup> Im Hof, Ulrich: Aufklärung in der Schweiz, Bern 1970, S. 15f.

<sup>51</sup> Im 17. Jahrhundert sind zwei grundlegend verschiedene philosophische Ansätze des Vernunftbegriffs zu erkennen. René Descartes ging bei der Herleitung seines berühmten Schlusses „*cogito ergo sum*“ davon aus, dass der Geist des Menschen ein von Gott unabhängiges System darstellte. Es sei dem Individuum möglich, durch das eigene Denken seine Existenz zu beweisen. Descartes entwarf darauf eine systematische rationalistische Philosophie, die das Denken als Grundlage der menschlichen Erkenntnis betrachtete. Gegenüber diesem strengen Rationalismus stand John Lockes Theorie des Sensualismus. Nach Locke wurde der menschliche Geist erst dann aktiv, nachdem er durch die Sinne mit Impulsen von aussen versorgt worden war. Die subjektive Erfahrung entwickelte den Geist und nicht umgekehrt.

der Erfahrung erst warten muss, biss sie uns vorkommet. Man kan aber nicht gleich eine Gelegenheit haben, da sich dasjenige ereignet, was man zu erfahren verlanget.“<sup>52</sup>

Demgemäss sei es einfacher, ein bestehendes Gedankengebäude weiterzuentwickeln als emergente Gegebenheiten zu überprüfen.

Rationalismus war nicht das einzige Unterscheidungsmerkmal, das die *Aufklärung* gegenüber anderen philosophischen Strömungen abgrenzte. Robert Darnton zitiert Ernst Cassirer, der im Denken zwischen dem 17. und 18. Jahrhunderts eine zeitspezifische Veränderung des Systematischen festgestellt hat:

„The pertinent distinction, as Ernst Cassirer explained, sets apart the *esprit systématique* of the eighteenth century from the *esprit de système* of the seventeenth. The later carried reason to extremes by using it to construct all-embracing theories.“<sup>53</sup>

Grossräumige Theorien und umfassende Gedankengebäude wichen im 18. Jahrhundert vereinzelt Phänomenen, die in keinen grösseren Zusammenhang gestellt werden mussten. Oder noch allgemeiner gesagt: Das Partikuläre setzte sich in der geistigen Welt im Verlaufe des 18. Jahrhunderts gegenüber dem Universalen durch.

*Aufklärung* ist ein Begriff, der heutzutage sehr vielfältig verwendet wird. Robert Darnton kritisierte diesen inflationären Gebrauch: „*The Enlightenment is beginning to be everything and therefore nothing.*“<sup>54</sup> Auch Herwig Blankertz weist darauf hin, dass die Bezeichnung bereits für mehrere Epochen herhalten musste:

„Der Begriff ‚Aufklärung‘ ist mehrdeutig. Immer aber ist der selbständige Gebrauch des Intellekts, ein ‚Klären‘ der Dinge und Zustände, ein Aufweis der ‚nackten Wahrheit‘ gemeint. Eine Epoche, in der das Vertrauen zu der Kraft der menschlichen Vernunft grösser ist als das Bedürfnis nach Orientierung und Anleitung durch Traditionen und Autorität, nennt man darum ein Zeitalter der Aufklärung.“<sup>55</sup>

Aus seiner Sicht macht es Sinn, den Begriff historisch zu verwenden:

„Gleichwohl darf die europäische Kulturbewegung des 17. und 18. Jahrhunderts als erste Aufklärung bezeichnet werden, weil hier die Freigabe der menschlichen Autonomie sowie der Möglichkeiten, sich systematisch und universal der eigenen Vernunft zu bedienen, so sehr in den Mittelpunkt des gesellschaftlichen Lebens gerückt worden ist wie niemals zuvor.“<sup>56</sup>

Als Zeichen dieses systematischen und universalen Anspruchs auf die individuelle Vernunft steht die französische Enzyklopädie,<sup>57</sup> welche in der zweiten Hälfte des 18. Jahr-

<sup>52</sup> Zedler, Johann Heinrich (Hg.): *Grosses vollständiges Universal-Lexikon*, Bd. 47, Leipzig und Halle 1746, S. 1408.

<sup>53</sup> Darnton, Robert: *George Washington's false teeth: an unconventional guide to the eighteenth century*, New York/London 2003, S. 16. Die Unterscheidung zwischen *esprit systématique* und *esprit de système* wird von D'Alembert im *Discours préliminaire* der *Encyclopédie* aufgeführt. D'Alembert, Jean le Rond: *Discours préliminaire des éditeurs*, in: *Encyclopédie, ou Dictionnaire Raisonné des sciences, des arts et des métiers*, Bd. 1, Paris 1751, S. VI.

<sup>54</sup> Darnton, S. 4.

<sup>55</sup> Blankertz, Herwig: *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, Wetzlar 1982, S. 21.

<sup>56</sup> ebd., S. 21.

<sup>57</sup> Die „*Encyclopédie*“ wurde von 1751–1780 in 35 Bänden herausgegeben. Sie hatte den Anspruch, eine systematische Darstellung allen zeitgenössischen Wissens zu sein. Im Vorwort der ersten Ausgabe schreibt D'Alembert dazu: „*L'Ouvrage dont nous donnons aujourd'hui le premier volume, a deux objets:*

hundreds unter der Leitung von Denis Diderot, D'Alembert und Louis de Jaucourt verfasst und kompiliert worden ist. Robert Darnton sieht in den Kreisen dieser für das Monumentalwerk verantwortlichen sogenannten *philosophes* die wahren Vertreter der Aufklärung. Er plädiert deshalb für eine deflationäre, enger gefasste Verwendung des Aufklärungsbegriffs, ausgehend von den ständig unter dem Damoklesschwert einer lebensbedrohlichen Zensur agierenden *philosophes* in Paris. Deren Verdienst war weniger durch neue philosophische Ideen begründet, wie es ihre Namensgebung suggeriert, sondern bestand in der journalistischen und wissenschaftlichen Verbreitung von bereits früher angedachten politischen, theologischen und sozialen Ideen.<sup>58</sup> Die Edition der Enzyklopädie war ursprünglich als Übersetzung von Edward Chambers „*Cyclopaedia*“ geplant.<sup>59</sup> Das Projekt vergrösserte sich jedoch ständig, besonders durch die minutiöse Erforschung des zeitgenössischen Handwerks. Was zuerst als zwar grosses, aber publizistisch überschaubares Werk begonnen hatte, weitete sich zu einem Megaprojekt des Pariser Buchhandels aus, woran während mehrerer Jahrzehnten gearbeitet wurde.<sup>60</sup> Nach dem Erscheinen des ersten Bandes reagierten die Jesuiten mit Bestürzung und konnten nach der Publikation des zweiten Bandes kurzfristig ein Druckverbot durchsetzen.<sup>61</sup> Die Enzyklopädisten liessen sich aber davon nicht aufhalten und verfolgten ihr lukratives Unternehmen weiter.

Darnton erkennt in den daran beteiligten *philosophes* die Geburt eines neuen sozialen Typen, der sich Engagement auf die Brust geschrieben hat, sich zu einer geistigen Elite zählte und nicht davor zurückschreckte, ein exklusives „Wir-gegen-die-anderen-Gefühl“ heraufzubeschwören. Obwohl naturrechtliche Positionen und damit implizit die Gleichheit aller Menschen ein zentrales Thema im Programm der *philosophes* waren, wurde die Distanz gegenüber dem einfachen Volk gewahrt und die Wirksamkeit einer vernunftbetonten Veränderung von oben nach unten vorausgesetzt.<sup>62</sup>

„He [The philosophe] meant to put his ideas to use, to persuade, propagandize, and change the world around him. To be sure, earlier thinkers had also hoped to modify the world. (...) But the philosophes represented a new force in history, men of letters acting in concert and with considerable autonomy to push through a program.“<sup>63</sup>

Die hier beschriebene Autonomie eines wissenschaftlichen Autors verkörperte Denis Diderot auf besondere Weise. Er verzichtete darauf, *protégé* eines adeligen Gönners oder

---

*comme Encyclopédie, il doit exposer autant qu'il est possible, l'ordre & l'enchaînement des connoissances humaines: comme Dictionnaire raisonné des Sciences, des Arts & des Métiers, il doit contenir sur chaque Science & sur chaque Art, soit libéral, soit mécanique, les principes généraux qui en sont la base, & les détails les plus essentiels, qui en font le corps & la substance.*“ D'Alembert, Discours préliminaire, S. i. Siehe zur Geschichte der Enzyklopädie auch: Blom, Philipp: Das vernünftige Ungeheuer. Diderot, D'Alembert, De Jaucourt und die grosse Enzyklopädie, Frankfurt am Main 2005.

<sup>58</sup> Darnton, S. 4f.

<sup>59</sup> Blom, S. 25f.

<sup>60</sup> ebd., S. 73–89; S. 123.

<sup>61</sup> Büchler, Felix: Die Bedeutung der „Methode“ zur Gewinnung und Vermittlung von Kenntnissen. „Methode“ in der ‚Encyclopédie‘ von Diderot und d'Alembert, in: Daniel Tröhler et al. (Hg.), Der historische Kontext von Pestalozzis „Methode“. Konzepte und Erwartungen im 18. Jahrhundert, Bern/Stuttgart/Wien 2002, S. 119.

<sup>62</sup> Darnton, S. 5.

<sup>63</sup> ebd., S. 5.

einer Gönnerin zu sein und konzentrierte sich im Wesentlichen auf den Fortgang des Enzyklopädieprojekts und seiner als unabhängiger Autor verfassten Schriften.<sup>64</sup>

Ein typisches Merkmal der Enzyklopädie war, dass sie eine empirische Epistemologie beanspruchte.

„Ce n'est donc point par des hypothèses vagues & arbitraires que nous pouvons espérer de connoître la Nature; c'est par l'étude réfléchie des phénomènes, par la comparaison que nous ferons des uns avec les autres, par l'art de réduire, autant qu'il sera possible, un grand nombre de phénomènes à un seul qui puisse en être regardé comme le principe.“<sup>65</sup>

Auch bei der Systematisierung der Wissenschaft wurde darauf verwiesen, dass lediglich Annäherungen an die Natur möglich seien:

„La Nature, nous ne saurions trop le répéter, n'est composée que d'individus qui sont l'objet primitif de nos sensations & de nos perceptions directes. Nous remarquons à la vérité dans ces individus, des propriétés communes par lesquelles nous les comparons, & des propriétés dissemblables par lesquelles nous les discernons; & ces propriétés désignées par des noms abstraits, nous ont conduit à former différentes classes où ces objets ont été placés.“<sup>66</sup>

Die in der Enzyklopädie aufgestellte Gliederung des Wissenschaftssystems beruhe lediglich auf abstrakten Begriffen, die einem gemeinsamen Konsens entsprechen würden.<sup>67</sup> In den Augen der Enzyklopädisten war jedes Wissenssystem ein unvollständiges Konstrukt, das weitergeführt werden musste. Etwas poetischer formulierte D'Alembert diese Feststellung: „*L'Univers n'est qu'un vaste Océan, sur la surface duquel nous appercevons quelques îles plus ou moins grandes, dont la liaison avec le continent nous est cachée.*“<sup>68</sup> Diese empirische Ergebnisheit führte schliesslich zur jesuitischen Kritik am monumentalen Lexikon. In diesem Sinne betrachtet Felix Büchler die Enzyklopädie als politisches Werk. Er erkennt in ihr den normativen Versuch, kirchlich-moralische Themen zu marginalisieren und durch gesellschaftliche und naturwissenschaftliche Befunde zu überdecken. Am Beispiel eines Plans zum Bau einer Weinpresse zeigt Büchler auf, dass auch visionäre Ansichten in der Wissenssammlung Platz fanden, die in Wirklichkeit gar nicht existierten. Empirisch-rationale Möglichkeitsvorstellungen verdrängten damit innerhalb der angesagten Wissenssammlung die theologischen Interpretationen. Obwohl die Enzyklopädie schliesslich ein grosser Erfolg wurde, muss unbedingt darauf verwiesen werden, dass sie, nur schon aufgrund des hohen Preises, einer kleinen interessierten Gruppe zugänglich war und nicht als geistiger Mainstream ihrer Zeit aufgefasst werden darf.<sup>69</sup>

### 2.3 Rezeption der Enzyklopädie in der Schweiz

Die aufklärerischen Wellen aus Paris erreichten bald auch die Schweiz. Die *lumières* wurden über die Stadtgrenzen Paris' hinweg zu einem Begriff für progressives und in der Empirie begründetes Denken. Während die *Encyclopédie* in den protestantischen

<sup>64</sup> Blom, S. 65.

<sup>65</sup> D'Alembert, Discours préliminaire, S. VI.

<sup>66</sup> ebd., S. XV.

<sup>67</sup> ebd., S. X.

<sup>68</sup> ebd., S. XV.

<sup>69</sup> Büchler, S. 120, S. 130.



Gebieten der französischsprachigen Schweiz je nach lokaler Zensur Aufnahme fand, sind aus den katholischen Regionen wie Freiburg und dem Wallis keine Subskriptionen vorhanden.<sup>70</sup> Genf lag im politischen Einflussbereich Frankreichs, während in der bernischen Waadt eine strenge Zensur vorherrschte. Einzig Neuchâtel hob sich aufgrund seiner preussischen Verbindung von den anderen Gebieten ab und praktizierte eine offenere Publikationspolitik.<sup>71</sup>

Fritz Osterwalder legt dar, dass in der Tradition der französischen *Encyclopédie* ab 1770 die *Encyclopédie d'Yverdon* entstanden war. Der italienische Kapuzinermönch Fortuné-Barthélemy Felice gab sich nicht mit einer Kopie der französischen *Encyclopédie* zufrieden, sondern strebte eine vielfach verbesserte Version an. Vorlaut gab Felice bekannt, dass er dafür die illustren Naturwissenschaftler Albrecht von Haller und Charles Bonnet anwerben konnte. Diese Ankündigung entpuppte sich aber als Propaganda des Herausgebers. Haller und Bonnet erfuhren anscheinend erst durch eine Mitteilung in der „*Gazette de Leyde*“ davon und widersprachen sofort Felices Absichten.<sup>72</sup> Dessen zwei Wunschautoren, die als Aushängeschilder der neuen Enzyklopädie figurieren sollten, gaben gemäss Osterwalder der schweizerischen *Aufklärung* ein eigenes Gepräge:

„Haller und Bonnet sind also nicht nur Garanten für helvetische wissenschaftliche Eigenleistung, sondern auch für Wissenschaft, die in der Religion und in der Theologie des Protestantismus fortsetzungsfähig sein soll und will, und sich damit auch doppelt von den französischen ‚lumières‘ absetzt. Ihre Referenz ist nicht der Katholizismus, sondern der Protestantismus, sie grenzt sich nicht ab von Theologie, sondern will Anschluss sicherstellen.“<sup>73</sup>

Dieser Anschluss nahm beispielsweise Charles Bonnet in seinem 1769 publizierten Text „*Palingénésie Philosophique*“ vor, wo neueste empirisch-biologische Erkenntnisse der Parthenogenese,<sup>74</sup> vermischt mit Leibniz' Theodizee und der biblischen Offenbarung die Grundlage zu einer auf Innerlichkeit beruhenden Psychologie und einer spirituellen Metamorphose waren, die bei jungen Deutschschweizer Gebildeten grossen Anklang fand.<sup>75</sup> Bonnets Theorie wurde von seinen Lesern, besonders von Johann Caspar Lavater, nach und nach ihrer empirischen Grundlage entkleidet und zum Fundament esoterischer Ausführungen verwendet. In der Erziehung sahen die Vertreter dieser interioristischen Metaphysik eine mögliche Vollendung präformierter Innerlichkeit.<sup>76</sup> Fritz Osterwalder stellt in diesen Überlegungen eine Entfernung von der französischen *Aufklärung* fest:

„Die Entwicklung des Ausgangspunktes der anthropologischen Argumentation von empirisch erhobenen Daten zu theologischen Grundannahmen kann mit Recht als Gegentendenz zu den französischen ‚Lumières‘ verstanden werden.“<sup>77</sup>

<sup>70</sup> Guyot, Charly: *Le rayonnement de l'Encyclopédie en Suisse française*, Neuchâtel 1955, S. 10f.

<sup>71</sup> Guyot, S. 9.

<sup>72</sup> Osterwalder, Fritz: *Die Aufklärung in der Schweiz. Anthropologie zwischen Historizität und Innerlichkeit*, in: Daniel Tröhler (Hg.), Pestalozzis „Nachforschungen“ II: kontextuelle Studien. Tagungsakten des interdisziplinären Kolloquiums am Pestalozzianum im April 1998, Bern/Stuttgart/Wien 1999, S. 45. ebd., S. 46.

<sup>74</sup> Monogeschlechtliche Fortpflanzung aus unbefruchteter Eizelle, Jungferzeugung.

<sup>75</sup> Osterwalder, *Aufklärung*, S. 50ff.

<sup>76</sup> ebd., S. 54f.

<sup>77</sup> ebd., S. 54.

## 2.4 Kirchlich geprägte Schulen in der Eidgenossenschaft

Anders als in Frankreich, wo in der Öffentlichkeit das Erziehungswesen durch die *lumières* eine neue Gestalt erhielt, führten in der Schweiz zur selben Zeit mehrheitlich die Kirchen den pädagogischen Diskurs. Besonders die vergleichsweise quantitativ wichtigen Land- und Armenschulen wurden von der öffentlichen Diskussion ausgeschlossen und blieben den „*kirchlichen Sphären*“ überlassen.<sup>78</sup> Traditionellerweise war das Erziehungswesen in der Eidgenossenschaft mit den kirchlichen Institutionen eng verbunden. Diese waren seit der Reformation ziemlich beständig und orientierten sich in aller Regel an den jeweiligen Herrschaftsverhältnissen. Das aus dem Mittelalter stammende ständische Prinzip der gesellschaftlichen Ordnung blieb in der Schweiz bis ins 19. Jahrhundert vielerorts erhalten. In einigen Städten bot der Republikanismus eine Gegenposition zur kirchlichen oder monarchischen Herrschaftsausübung. Die Legitimation über das Göttliche wurde in den Republiken in der Regel durch die Maxime des tugendhaften Bürgers abgelöst. Trotz kritischer Worte gegen die theologische Orthodoxie blieben die Religion und teilweise auch die kirchlichen Institutionen in den Augen der republikanischen Vertreter eine unverzichtbare Notwendigkeit für das gesittete gesellschaftliche Zusammenleben. Die über lange Zeit funktionierende Symbiose zwischen Kirche und Staat wurde erst im revolutionären Frankreich merklich geschwächt.

Der 1773 durch Papst Clemens XIV. aufgelöste Jesuitenorden verkörperte in den katholischen Kantonen in besonderem Masse ein abgeschlossenes, scholastisch determiniertes Bildungssystem. Der Luzerner Stadtpfarrer Thaddäus Müller beschrieb im Januar 1799, wie die Jesuiten eigenmächtig bestimmen konnten, welche Bildungsinhalte der Gesellschaft vermittelt wurden. Nach ständischem Prinzip ermöglichten sie Zugang zur Bildung, ohne ihr Primat in der Lehre aus den Händen zu geben:

„Man muss endlich nicht vergessen, dass die Jesuiten an den Orten wo sie herrschten, den höheren Ständen genau so viel Licht zuteilten, als sie gut fanden; und dass sie die niederen Stände in einer solchen Nacht der Finsternisse der Unwissenheit zurückliessen, als ihnen ebenfalls erspriesslich schien. Man stelle sich daher den Zustand der öffentlichen Erziehung bei uns, so lang sie ganz ungetheilt und unbesorgt der Leitung der Jesuiten übergeben war, selbst vor. Es wurden in einigen Fächern der Wissenschaften geschickte Männer gebildet: aber die allgemeine Wirkung war, dass im Wissenschaftlichen der Pedantismus und eine blinde Nachbeterei im Religiösen nur Schein und Mechanismus gepflanzt wurde. Da in diesem Geiste zwei Jahrhunderte lang gelehrt und erzogen wurde, so erkläre man sich auch daher die Denkensart, die in manchem Kanton herrschet, und man glaube sich nicht durch ein andres, als wieder durch dasselbe Mittel durch die öffentliche Erziehung aufzuheben und zu ändern.“<sup>79</sup>

Rückblickend konnte Müller den Jesuitenschulen lediglich eine ansprechende Methode abgewinnen:

„Ihre Planmässigkeit, ihre Vorbereitungen, ihr stufenweises Fortschreiten; ihre praktischen Uebungen, ihre Wiederholungen unter allen Formen, waren auf die Fassungskraft der Jugend sehr

<sup>78</sup> Osterwalder, Fritz: Die pädagogischen Vorstellungen in der Helvetischen Gesellschaft und die Französische Revolution. Über die Zusammenhänge von Nationalerziehung, Volksbildung, Staatsschule und Öffentlichkeit, in: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 24, Weinheim und Basel 1989, S. 266f.

<sup>79</sup> Müller, Thaddäus: Anrede des Bürgers Thaddäus Müller, im Namen des Erziehungsrathes, in: Zwei Anreden gehalten bei der feierlichen Einsetzung des Erziehungsrathes zu Luzern, den 20 Jenner 1799, Luzern 1799, S. 40f.



wohl berechnet, und erreichten glücklich ihren Zweck. Aus den Methodenbüchern, die sie ihren jungen Magistern als Normen in die Hände gaben, kann noch izt ein Jugendlehrer, auch bei dem grossen Vorrath pädagogischer Hilfsmittel, eine Menge praktischer Fertigkeiten schöpfen, die ich gar nicht pedantisch nennen möchte.“<sup>80</sup>

Trotz dieser positiven schuldidaktischen Einschätzung blieb Müller bei seiner kritischen Einschätzung. Obwohl die schulische Organisation im Nachhinein als geordneter Zustand wahrgenommen wurde, überwogen für Müller die Nachteile der wissenschaftlich-konservativ vermittelten Inhalte:

„Man muss dabei nicht vergessen, dass sie den Geist in Ketten legten, dass sie ihn ganz von Formen abhängig machten, dass sie jeder Wissenschaft bestimmte Gränzen setzten, wo das non plus ultra derselben schon gefunden wäre, dass sie also den Forschungsgeist ganz unterdrückten. Man muss nicht vergessen, dass sie nur der spekulativen Gelehrtheit Werth beileigten, und ihr gleichsam einen Nimbus umhiengen, vor dem man sich beugen, oder vor dem man scheu zurücktreten sollte, ohne von einigen Lichtstrahlen erwärmt zu werden; dass sie alle Wissenschaften der theologischen unterordneten, und nur in Bezug auf diese jenen ein Verdienst zumaassen.“<sup>81</sup>

Im Zentrum des traditionellen, kirchlich geprägten Unterrichts stand die Religion. Schulbücher, die zum Lesenlernen konzipiert waren, enthielten meistens religiöse Texte. Implizit wurde damit auch beim Lesen Religion gelehrt. Einen guten Einblick in die fachliche Ausrichtung der vormodernen Schulen gibt die Analyse älterer Schulordnungen. Beat Wyss untersuchte die Berner Schulordnungen seit der Synode von 1532 systematisch.<sup>82</sup> Unter dem Vorbehalt, dass damit lediglich eine normative Realität interpretiert wird, lassen sich folgende Tendenzen ablesen: 1. Seit der Reformation bildete der *„Wunsch nach Instruierung des ganzen Volkes durch die Bibel“* eine zentrale Legitimation für Schulen. 2. Damit verbunden wurden die *„anfänglichen sonntäglichen Kinderlehren zu regelmässigen, jeweils den Winter durchdauernden, täglichen Unterweisungen“*.<sup>83</sup> 3. Vorerst regelten die Schulordnungen einzig die höheren städtischen Schulen. Das niedere Schulwesen, insbesondere dasjenige der ländlichen Gebiete, wurde erst in der Landschulordnung von 1675 verbindlicher thematisiert. Jede Gemeinde war ab diesem Zeitpunkt angewiesen, ein Schulhaus zu unterhalten. Des Weiteren wurde die Schuldauer festgelegt, aber auch den zukünftigen Schulmeistern eine Examenspflicht auferlegt. Das fachliche Spektrum reichte von Beten, Lesen, Singen und Katechismus bis zum Schreiben. Erst nachdem die Fundamente der *„wahren Religion“* gelernt worden waren, durften die Kinder aus der Schule austreten. Arme Eltern sollten von den Gemeinden Unterstützung erhalten, damit sie ihre Kinder nicht von der Schule fernhielten.<sup>84</sup> 4. Die Schulaufsicht wurde bei den neueren Fassungen der Berner Schulordnungen verstärkt und die Kompetenzen des für die Kontrollen zuständigen Schulrats erweitert.<sup>85</sup> 5. Ab 1770 hielten auch Fächer wie Geschichte, Geographie, Mathematik und Zeichnen

---

<sup>80</sup> ebd., S. 39f.

<sup>81</sup> ebd., S. 40.

<sup>82</sup> Wyss, Beat: Die Ablösung des Katechismus. Eine Untersuchung zu den Bildungsmedien der Berner Elementarschulen vom Ancien Regime bis zur Regeneration, Bern 1978.

<sup>83</sup> ebd., S. 37.

<sup>84</sup> ebd., S. 40.

<sup>85</sup> ebd., S. 41ff.

vermehrt Einzug in die Lehrpläne der städtischen Schulen, wie aus einer vom Schulrat erstellten Lektionentabelle hervorgeht.<sup>86</sup> Diese letztere Tendenz berücksichtigte vermehrt das „*nützliche Wissen*“, was sich an dem Angebot der schulischen Lehrgänge ablesen lässt. Schüler der „*Kunstschule*“ verzichteten auf Lateinunterricht und setzten sich mit Zeichnen, Geometrie, Buchhaltung, Naturhistorie, Mechanik und Architektur auseinander.<sup>87</sup>

Schliesslich wurde die Empirie auch für die Schulen der Eidgenossenschaft zum Diskussionsthema. Im Verlaufe des 18. Jahrhunderts kam es zu einer Veränderung der Lehrpläne. In den Jahren um 1760–1770 fand eine Ausdifferenzierung zwischen dem *nützlichen Wissen* und der religiös geprägten, humanistischen Bildung statt. Fortan sollten an einigen Schulen beispielsweise Rechnen, Geometrie, Mechanik, Architektur, Optik, Astronomie etc. als eigenständige Fächer gelehrt werden.<sup>88</sup> Diese fachlichen Neuausrichtungen sind Zeichen für den Einbezug des empirischen Erziehungskonzepts in die traditionelle schulische Organisation.

## 2.5 Staatspolitische Dimension der Erziehung

Das *nützliche Wissen* löste die humanistischen Legitimationen auch auf politischer Ebene ab. Neuere Staatswesen konnten gemäss Fritz Osterwalder nicht auf die Empirie verzichten:

„Diese modernen Wissensbestände werden gebraucht, um die Ordnung der Republik aufrechtzuerhalten und sicherzustellen, dass Gemeinnutz und Wohlfahrt, die eigentlichen Zwecke der Republik, voranschreiten. Dieses ‚gemeinnützige Wissen‘ wird neben der Kenntnis der Bündnisse und des Rechtssystems der Kantone und der republikanischen Geschichte zunehmend zum inhaltlichen Zentrum der Reformkonzepte für die höhere Bildung, wie sie auch in den einzelnen kantonalen Republiken vorgetragen – aber kaum verwirklicht – werden. Republikanische Tugend wird in dieser Transformation zunehmend an empirisches Wissen und an Wissenschaften gebunden, die konstant erneuert und zur Förderung des Fortschritts der Wohlfahrt der Republik eingesetzt werden.“<sup>89</sup>

### 2.5.1 Der Staat als Förderer allgemeiner Glückseligkeit

Isaak Iselin schrieb in dem 1760 erstmals veröffentlichten Traktat „*Philosophische und Politische Versuche*“, dass eine fortschreitende Ökonomisierung und Säkularisierung der Gesellschaft festzustellen sei:

„Die Staatskunst scheint sich in unsern Tagen mit einem besondern Glanze empor zu schwingen. Die allgemeine Staatswirtschaft, die Finanzen, die Handelschaft, die Künste, die Landwirtschaft, das Forstwesen, und alles was in die äusserliche Glückseligkeit der Völker einen Einfluss hat, werden mit dem Enthusiasmus, welcher der Mode eigen ist, von den Gelehrten ins Gewette bearbeitet. Beynahe unzählige neue Sokraten entziehen die Weltweisheit der Betrachtung des Himmels, um ihre erhabnen Bemühungen der Verbesserung der Erde zu widmen.

<sup>86</sup> ebd., S. 43f.

<sup>87</sup> ebd., S. 44.

<sup>88</sup> Osterwalder, Fritz: „L’histoire préliminaire des conceptions libérales de l’éducation en Suisse pendant l’Ancien Régime“, in *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, Jg. 20, Freiburg, 1998, S. 321ff.

<sup>89</sup> Osterwalder, Fritz: *Demokratie, Erziehung und Schule. Zur Geschichte der politischen Legitimation von Bildung und pädagogischer Legitimation von Demokratie*, Bern 2011, S. 98.

Kein Vernünftiger wird dieses tadeln. Die wahre Weisheit ist diejenige, welche die Menschen glücklicher, und nicht die, welche dieselben gelehrter macht.“<sup>90</sup>

Aus Iselins Sicht würde sich die Wissenschaft und im Speziellen die Philosophie allmählich von metaphysischen Bereichen entfernen und sich zunehmend den empirischen, real erfahrbaren wissenschaftlichen Herausforderungen stellen. Interessanterweise ist dabei auch die Tendenz zur thematischen Partikularisierung festzustellen, die bereits weiter oben im Zusammenhang mit den Enzyklopädien beschrieben wurde.

Iselin rückte indes weder eine empirische noch eine christlich-humanistische Gelehrtheit ins Zentrum seiner Überlegungen, sondern das Erreichen einer sozial bedingten Glückseligkeit. Hierin lässt sich seine Überzeugung für das Konzept der Menschenfreundlichkeit deutlich erkennen. Dabei gelte es zu beachten, dass der Staat ein Gebilde von Menschen ist, das sich nicht anders verhalten würde als die Summe der Individuen:

„Aus der Tugend der Bürger entsteht die Wohlfahrt des Staates; und diese kann niemals grösser seyn als jene. Wollt ihr also diese blühend machen, so machet jene tugendhaft.“<sup>91</sup>

Bereits in einem früheren Text verwendete Iselin eine ähnliche Formulierung, die in ihrem Wortlaut sehr eng an Hobbes' Staatsmaschine Leviathan angelehnt ist.<sup>92</sup>

„Der Staat ist eine grosse Maschine, deren Endzweck die Glückseligkeit der Bürger ist. Die zwei Arten von Treibfedern die dieselbe bewegen, sind die Sitten und die Geseze. Die letzteren sind beynahe nur Ergänzungen der erstern. Je reiner, je einfältiger, je vollkommener die Sitten eines Volkes sind, desto weniger Geseze hat dasselbe vonnöthen. Je mehr aber jene verdorben und verkünstelt sind, desto mehr brauchet es Geseze, um die zerstörte Ordnung wieder herzustellen.“<sup>93</sup>

Wo die Sitten besser sind, seien weniger Einschränkungen notwendig. Für die Wohlfahrt des Staates ist es demnach unabdingbar, dass jeder einzelne Mensch die Maschine in Gang hielt. Individuelle Tugenden würde dabei das Volk vor Übermut bewahren. In diesen Überlegungen sind verschiedene Elemente der *Aufklärung* enthalten. Iselin ging von einer naturrechtlich-egalitären Gesellschaft aus, welche die individualistisch-gesamtgesellschaftliche Verantwortung anstrebte. Obwohl zum Zeitpunkt von Iselins Publikation noch lange keine politische Bereitschaft für allgemeingültige Nivellierungen vorhanden war, konnten liberale pädagogische Konzepte entstehen, die aufgrund der veränderten wissenschaftlichen Perspektiven einen offenen Ausgang der gesellschaftlichen Entwicklung einbezogen. Durch die empirisch bedingte Partikularisierung und mit der stärkeren Verbreitung von naturrechtlich-egalitären Überlegungen verlagerte sich die Deutungshoheit von der christlich-theologischen Erziehungslehre weg und fand in dem aufkommenden Patriotismus eine neue pädagogische Legitimation. Damit verbunden

<sup>90</sup> Iselin, Isaak: Philosophische und Politische Versuche, 2. Auflage, Zürich 1767, S. 3f. In der Version von 1760 wird die „*äusserliche Glückseligkeit eines Staats*“ beschrieben und nicht „*die äusserliche Glückseligkeit der Völker*“. Dies kann ein Hinweis zu Iselins Auseinandersetzung mit dem Patriotismusbegriff sein, der als offener, kosmopolitaner Patriotismus verstanden werden muss. Iselins „*Versuche*“ wurden bereits unmittelbar nach deren Publikation positiv rezensiert. Die hier beschriebene Textstelle ist dort ebenfalls zitiert. Nicolai, Friedrich (Hg.): Briefe die Neueste Litteratur betreffend. VIII ter Theil, Berlin 1761, S. 363.

<sup>91</sup> Iselin, Philosophische Versuche, S. 8.

<sup>92</sup> Hobbes, Leviathan, Bd. 1, S. 3f.

<sup>93</sup> Iselin, Isaak: Versuch über die Gesetzgebung, Zürich 1760, S. 16.

war auch eine politische Ausdifferenzierung, welche weg von der Ständeordnung hin zur repräsentativen Demokratie führte. Anhand der französischen *éducation nationale* lässt sich aufzeigen, wie Erziehung und politische Absichten in dieser Frage eng miteinander verbunden waren.

### 2.5.2 Von der Ständeordnung zur repräsentativen Demokratie

Die Diskussion um eine staatliche Erziehung wurde in Frankreich während der 1760er Jahre unter dem Eindruck einer Finanzkrise im Staatshaushalt geführt. Gleichzeitig fand die Auseinandersetzung um das Lehrverbot der Jesuiten in der höheren Bildung statt. Regionale Parlamente setzten diesen Beschluss gegen den Willen des Königs durch. In dieser Zeit veröffentlichte der bretonische Generalstaatsanwalt Louis-René Caradeuc de La Chalotais 1763 ein nationales Erziehungskonzept. La Chalotais vertrat in seinem Text *„Essai d'Education Nationale, ou Plan d'études pour la Jeunesse“* die Position, dass der Staat dafür verantwortlich sei, die Bevölkerung nach einem ständischen Prinzip zu erziehen. Der niedere Stand, der als *„le peuple“* bezeichnet wurde, sollte dabei von jeglicher schulischen Bildung ausgeschlossen werden. La Chalotais führte zur Begründung dieser drastischen Apartheid die finanziellen Probleme Frankreichs an. Die höhere Bildung für das Volk würde lediglich zur Vernachlässigung der bäuerlichen Arbeit führen und damit das öffentliche Wohl in Gefahr bringen. Es sei notwendig, dass die Bauern nur berufsspezifische Lerninhalte vermittelt erhielten.<sup>94</sup>

Gegen diese ständisch getrennte Erziehung schrieb der Jansenist Jean Baptiste Louis Crevier in seiner öffentlichen Antwort auf La Chalotais' Text an. Für Crevier entsprach La Chalotais' nationale Bildung nur einem kleinen Teil der Nation. Aus seiner Sicht müssten auch die Bauern Zugang zu Bildung haben: *„Je plaide ici principalement la cause du peuple, la cause du païsan, la cause du pauvre“*.<sup>95</sup> La Chalotais' Standpunkt einer streng an die Geburt gebundenen Ständeordnung liess Crevier nicht gelten. Er vertrat das meritokratische Prinzip, das jedem Mensch gesellschaftliche Aufstiegsmöglichkeiten nach individueller Leistung garantierte. Schliesslich widersprach Crevier auch der Idee einer rein berufsständisch-spezifischen Bildung und verlangte eine Erziehung, die über diesen professionsbezogenen Horizont hinausging. Er integrierte in seine Überlegungen religiöse Aspekte zur Erbsünde. Das Ausbleiben einer frommen Erziehung würde aus jansenistischer Sicht die von Geburt an sündhafte Bevölkerung dazu bringen, den Weg von dümmlichen Sklavenarbeitern einzuschlagen, die sich von Gottes Nähe entfernt hatten. Dem Staat billigte Crevier eine organisatorische Funktion für die nationale Erziehung zu. Inhaltliche Eingriffe sollten ihm aber nicht gestattet sein, um die theologisch-legitimierte, religiöse Erziehung zu gewährleisten.<sup>96</sup>

Die entstandene Debatte wurde durch einen Text von Abbé Nicolas Baudeau erweitert. Baudeau entwickelte in der Schrift *„De l'éducation nationale“* ein fünfarmiges Schulsystem<sup>97</sup>, das alle Stände der Nation abdecken sollte. Damit wollte er die soziale Ver-

<sup>94</sup> Osterwalder, Fritz: Die Geburt des modernen Bildungssystems aus der Kritik des Verwaltungsstaates. Turgots *„Mémoire sur les municipalités“* von 1775, in: Carla Aubry et al. (Hg.), *Positionierungen. Zum Verhältnis von Wissenschaft, Pädagogik und Politik*, Weinheim/Basel 2012, S. 237.

<sup>95</sup> Crevier, zit. in: Osterwalder, Turgot, S. 238.

<sup>96</sup> Osterwalder, Turgot, S. 238.

<sup>97</sup> 1. Hochadel, 2. Funktions- und Schwertadel, 3. hohes Bürgertum, 4. Klein Händler und Handwerker, 5. Landbewohner; ebd., S. 240.

bundenheit innerhalb der Nation stärken. Die Schulbildung erhielt so eine Integrationsfunktion für den gesamten Staat. Erwähnenswert ist dabei Baudeaus Bekenntnis zur Förderung von „*petites écoles*“ auf dem Lande, die zur Beschulung der ganzen Nation führen sollten. Fritz Osterwalder verweist auf rechtlich-zivile Aspekte, die Abbé Baudeau in seinen Ausführungen berücksichtigte. Bildung sollte ein Ausweg aus sklavischen Verhältnissen sein, denen die Landbewohner aus seiner Sicht ausgeliefert wären. Einzig despotische Motive würden die Bildung des Volkes zu verhindern suchen.<sup>98</sup>

Diese rechtlich-zivilen Überlegungen sind auch in den Schriften des Marquis de Mirabeau wichtig. Ohne weder auf die christlichen noch die ständischen Argumente der *éducation nationale* einzugehen, bezeichnete der anonym publizierende Autor die Bauernschaft als diejenige Klasse, die für die landesweite Subsistenz verantwortlich ist. Somit übernahm er die grundlegenden Ideen der Physiokraten. Für Mirabeau, der im Wesentlichen die politischen Ideen der Physiokraten um François Quesnay popularisierte, war es notwendig, dass die Bauern über Kenntnisse ihrer individuellen, natürlichen Rechte verfügten. Damit war die Freiheit jedes einzelnen Menschen gemeint. Auf politischer Ebene bedeutete dies die Anerkennung des Privateigentums, die freie Berufsausübung und den freien Handel. Nur unter Berücksichtigung dieser Freiheiten sei es möglich, eine gesellschaftliche Stabilität zu gewährleisten. Ansonsten würde sich die natürliche Ordnung zu Ungunsten der Landbewohner entwickeln und die Gesellschaft insgesamt degenerieren. Die Ständeordnung würde die agrarische Prosperität einschränken und damit das Wohl der Nation gefährden. Aus diesem Grunde sei es notwendig, eine Volksschule zu organisieren, worin alle Kinder Wissen und Kultur vermittelt erhielten. Dieses Wissen sei die Basis für die Berufung auf das natürliche Recht. Damit die Kinder jedes Dorfes Zugang zu dem Naturrecht hätten, wäre es notwendig, dass die Öffentlichkeit in jedem Dorf Schulen finanzierte, die Lesen, Schreiben und Rechnen unterrichteten.<sup>99</sup>

In der Folge entstanden weitere Schulpläne, die für einen gesamtstaatlichen, ständelosen Unterricht einstanden. Pierre-Samuel Du Pont de Nemours oder auch Pierre Paul François Le Mercier de la Rivière entwarfen Pläne für die Könige von Polen und Schweden. Le Mercier de la Rivière' „*De l'Instruction publique ou Considérations morales et politiques sur la nécessité, la nature et la source de cette instruction*“ wird von Fritz Osterwalder als physiokratisches Gegenstück zu La Chalotais' „*éducation nationale*“ angesehen und schlechthin als exemplarischer Text eines physiokratischen Schulprogrammes bezeichnet.<sup>100</sup> Osterwalder geht davon aus, dass die Physiokratie für die Genese der Volksschule prägend war:

„Das Konzept der Physiokratie löst die ersten Schulen weitgehend von der ständischen oder beruflichen Partikularität wie auch von der kirchlichen Bestimmung ab und richtet sie ausschliesslich auf die unveränderlichen Ansprüche, auf das individuelle Naturrecht und die einheitlichen Regeln des gesellschaftlichen Lebens aus, in denen sich die Nation, das Volk, der ‚corps politique‘ oder der Souverän erst konstituieren. Sie werden zu Volksschulen, indem sie

---

<sup>98</sup> ebd., S. 240.

<sup>99</sup> ebd., S. 240.

<sup>100</sup> ebd., S. 242.

das Volk als durch Regeln verbundene und vereinheitlichte Nation konstituieren und integrieren.“<sup>101</sup>

Unter der Leitung des „*contrôleur général*“, Anne Robert Jacques Turgot, entstand 1775 ein Reformplan für die krisengeplagte französische Verwaltung. Turgots Projekt ging in mehrerlei Hinsicht über die physiokratischen Absichten hinaus. Zentrales Element war die lokale Selbstverwaltung durch die „*municipalités*“. Damit waren Versammlungen gemeint, die auf unterschiedlichen geographischen Verwaltungsbereichen Repräsentanten für die anfallenden Geschäfte wählten. Das Stufenprinzip führte von der Dorfgemeinschaft bis zur gesamten Nation, also bis zum Königreich. Damit diese staatliche Reorganisation tragfähig werden konnte, war aus Turgots Sicht eine Reform der Schulen zu einer nationalen Bildungsinstitution nötig, die von einem „*Conseil de l'instruction nationale*“ geleitet werden sollte. Religiöse Lerninhalte wurden für den sozialen Zusammenhalt als weniger wichtig eingeschätzt als Wissenschaft und Rationalität. Nebst der bereits von den Physiokraten geforderten Grundbildung in Lesen, Schreiben und Rechnen sollten in den Volksschulen auch Kenntnisse in der Mechanik und der Landvermessung vermittelt werden. Besonders begabte Schüler hätten zu einem späteren Zeitpunkt gemäss den meritokratischen Prinzipien einen Übergang in höhere Schulen finden sollen, die sie für verantwortungsvolle Positionen im Staatswesen vorbereiteten. Sie bildeten in Turgots Reformplan einen auf rationalen Kriterien begründeten Nachwuchs im Dienste der Nation. Die breit angelegte Bildungsreform sollte die Systemänderungen unterstützen und deren Funktionalität garantieren. Turgots ambitionierte Vorschläge versandeten aber schliesslich, nachdem er bereits 1776 sein Amt niederlegen musste.<sup>102</sup>

Das Konzept der Nationalerziehung fand in der Helvetischen Republik Anklang, wie die von Anna Bütikofer untersuchten Schulreformpläne von 1799 zeigen. Der Begriff *éducation nationale* oder *Nationalerziehung* wurde in diesem Zusammenhange mehrmals verwendet. Einerseits konnte er die Vereinheitlichung des föderalen Staatswesens oder die Erziehung künftiger Staatsbeamten bezeichnen. Andererseits war damit eine gleichförmige, vaterländische, öffentliche oder allgemeine Erziehung gemeint.<sup>103</sup> Die Bandbreite des Begriffs symbolisiert die Vielschichtigkeit der Diskussionen, die um die helvetische Bildungspolitik geführt wurden.

---

<sup>101</sup> ebd., S. 243.

<sup>102</sup> ebd., S. 245–247.

<sup>103</sup> Bütikofer, S. 223ff.

### 3 Vorhelvetische Erziehungsdiskurse

Nebst den beschriebenen geistigen und gesellschaftlichen Entwicklungen, welche der langwierige und mehrdimensionale Säkularisierungsprozess mit sich brachte, sind ab Mitte des 18. Jahrhunderts drei Diskurse auszumachen, die für Erziehungskonzepte relevant waren. Die Diskurse bestanden zu einem guten Teil aus gedruckten Publikationen, es haben aber auch Zusammenkünfte ihrer Vertreter stattgefunden. Die Grenzen zwischen den Diskursen können nicht immer scharf nachgezeichnet werden, da die daran interessierten Teilnehmenden sich ebenso für philanthropische Ideen aussprachen, als sie auch Patrioten sein konnten oder sich für neuartige Ideen zur Produktionssteigerung in der Landwirtschaft einsetzten. Gemein ist ihnen, dass sie die traditionelle religionsbetonte Bildung in Frage stellten. Das Erwirken einer moralischen, nationalen und ökonomischen Prosperität stand im Vordergrund. Eine weitere Gemeinsamkeit bildete der Fortschrittsglaube an eine Gesellschaft in Wohlstand, deren zukünftige Generationen ein sittsames Leben führen würden. Das Potential für die Veränderung läge in der Jugend. Der Glaube an dieses Potential blieb bis zur Helvetischen Republik beständig, wie das folgende Zitat des Lehrers aus Bürglen im Thurgau verdeutlicht:

„O! Schwere Sorgen für die, die das große Werk unternehmen wollen – Ihr Bürger! Die Ihr unserm würdigen Bürger Minister der Künsten. u. Wissenschaften seine Werkzeuge sein sollen: werdet viele Steine deß Anstoßens finden – nicht bey der Jugend – denn da läßt sichs alles machen.“<sup>104</sup>

#### 3.1 Philanthropen – Menschenfreundlichkeit und Kindersinn

„Mutter. Sieh dieses einmal an, mein Kind, und sage mir, was du siehest?

Kind. O liebe Mama! ich sehe Kinder und Pretzel und Brod und Menschen und Fische und lauter schöne Dinge.

M. Du siehst nichts von allem, was du gesagt hast, mein Kind.

K. Das wundert mich, liebe Mama! denn das scheint mir offenbar ein Mägdchen, welches nach einem Pretzel die Hände in die Höhe streckt.

M. Kehre das Blatt einmal um. Was siehst du itzund?

K. Ein Blatt Papier, Mama.

M. Dasselbe Blatt Papier siehst du auch auf der andern Seite. Da sind keine Menschen, da ist kein Brod, kein Fisch; sondern nichts als Papier und schwarze Punkte auf demselben.“<sup>105</sup>

Eine der bedeutendsten pädagogischen Strömungen im Vorfeld der Helvetischen Republik war der Philanthropismus. Der Philanthropismus stellte pädagogische und didaktische Reformbestrebungen in den Mittelpunkt, die sich der vorherrschend-traditionellen, auf Religiosität und Auswendiglernen bedachten Schule mit teils scharfer Kritik entgegen-

---

<sup>104</sup> Bürglen, Thurgau, BAR 1463, fol. 291-294v.

<sup>105</sup> Basedow, Johannes Bernhard: Des Elementarbuchs für die Jugend und für ihre Lehrer und Freunde in gesitteten Ständen, Erstes Stück, Altona und Bremen 1770, S. 1.



setzen.<sup>106</sup> Die Vorstellung, dass das Kind von Natur aus ein gutes Wesen ist und nicht der Erbsünde unterliegt, war Grundvoraussetzung für die Philanthropen.<sup>107</sup>

Die eigentliche Hauptfigur des Philanthropismus, Johannes Bernhard Basedow, stand vormals unter dem Einfluss seiner Hamburger Professoren Hermann Samuel Reimarus<sup>108</sup> und Michael Richey. Letzterer war Mitglied der Patriotischen Gesellschaft von 1724, die John Lockes Erziehungslehre in ihrem Organ „*Patriot*“ den Eltern empfahlen. Die Mitglieder dieser Gesellschaft verfassten pädagogische Schriften für Hamburger Verhältnisse, die sich an John Locke anlehnten und das soziale Zusammenleben auf einen Pfad von Moral und Sitte führen sollten.<sup>109</sup> Die Verfasser des „*Patrioten*“ waren von ihren gesellschaftlich heilsamen Überlegungen überzeugt und folgten damit den Ideen der englischen Monatsblätter „*Spectator*“ und „*Guardian*“.<sup>110</sup>

„Dass die Beherzigung moderner Erziehungsratschläge den Standard der gesellschaftlichen Bildung und Moral tatsächlich heben würde, war für den Patriot keineswegs nur eine vage Hoffnung, sondern empirisch belegbare Gewissheit.“<sup>111</sup>

Ein früh entwickeltes Vertrauensverhältnis war die Basis für selbständiges und entdeckendes Lernen. Damit die Kinder nicht vor den Anstrengungen des Lernens abgeschreckt wurden, sollte ihnen der Zugang dazu möglichst erleichtert und auf spielerische Weise eine Motivation geschaffen werden.<sup>112</sup> Nicht *Auswendiglernen*, sondern *Verstehen* war für die Hamburger Pädagogen wichtig. Eine wesentliche Erleichterung für die lernenden Kinder war die Aufwertung der deutschen Muttersprache und eine mündliche Methode zum Erlernen von Latein. Hartes Bestrafen sollte nur in Ausnahmefällen Anwendung finden, vielmehr die fehlenden Schülerinnen und Schüler zur Besserung geleitet werden, wie aus der neu geschaffenen Schulordnung des Hamburger Johanneums von 1732 hervorgeht.<sup>113</sup>

Hanno Schmitt führt Christian Fürchtegott Gellert – einer der am meisten gelesenen deutschen Autoren seiner Zeit – als einen der Wegbereiter des Philanthropismus an.<sup>114</sup>

<sup>106</sup> Basedow, Johann Bernhard: Das in Dessau errichtete Philanthropinum, Eine Schule der Menschenfreundschaft und guter Kenntnisse für Lernende und junge Lehrer, arme und reiche; Ein Fidei-Commiss des Publicum zur Vervollkommen des Erziehungswesens aller Orten nach dem Plane des Elementarwerks, Leipzig 1774, S. XIII f.

<sup>107</sup> Overhoff, Jürgen: Die Frühgeschichte des Philanthropismus (1715–1771). Konstitutionsbedingungen, Praxisfelder und Wirkungen eines pädagogischen Reformprogramms im Zeitalter der Aufklärung, Tübingen 2004, S. 8 f.

<sup>108</sup> Von Reimarus findet sich in Isaak Iselins Ephemeriden der Menschheit von 1776 eine positive Rezension über eine seiner ökonomischen Schriften. Iselin schrieb, dass dessen Werk in der Schweiz bislang eher wenig verbreitet gewesen sei. Die Rezension wolle diesem Umstand Abhilfe verschaffen. Iselin, Isaak: Ephemeriden der Menschheit oder Bibliothek der Sittenlehre, der Politik, und der Gesetzgebung, Bd. 4, 1776, Leipzig 1778, S. 48.

<sup>109</sup> Overhoff, S. 17–28.

<sup>110</sup> ebd., S. 30 f.

<sup>111</sup> ebd., S. 29.

<sup>112</sup> ebd., S. 29.

<sup>113</sup> Die Hamburger St. Johannis Schule wurde vor der seit längerem geplanten Schulverfassungsreform von 1732 von dem berühmten Schulbuchautor Johann Hübner („*Biblische Historien*“) geleitet. Für die Einführung der neuen Schulordnung wurde Johann Samuel Müller als Rektor engagiert. ebd., S. 38 f.

<sup>114</sup> Schmitt, Hanno: Die Philanthropine. Musterschulen der pädagogischen Aufklärung, in: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 2, München 2005, S. 262.



Gellerts zwischen 1744 und 1769 in Leipzig gehaltene „*Moralische Vorlesungen*“ geben einen guten Einblick in die pädagogischen Überzeugungen der Philanthropen. Im Zentrum stand die Ansicht, dass durch Herzensbildung die allgemeine Moral verbessert werden könne. Davon waren nicht nur die Erwachsenen betroffen, sondern auch die Kinder, deren Herz „*frühzeitig zu den frommen Empfindungen der Menschenliebe, des Mitleidens, der Gutthätigkeit, der Dankbarkeit, Freundschaft, Demuth und des Vertrauens auf die göttliche Vorsehung zu bilden*“<sup>115</sup> seien. Für die Bildung dieser Tugenden im kindlichen Alter nimmt Gellert seine Studierenden in die Pflicht. Sie sollen als Ratgeber der Erziehung dienen:

„Ja, theuerste Commilitonen der Staat erwartet Männer von Ihnen, welche die Herzen der Jugend in den Privathäusern, in den Pallästen der Grossen, in den Hörsälen der Schulen und in den Gemächern der Höfe zur Weisheit und Tugend sollen bilden helfen.“<sup>116</sup>

Moralisten wie Gellert waren der Ansicht, dass das menschliche Zusammenleben verbessert werden könnte, wenn in frühen Jahren Empfindsamkeit gegenüber dem Mitmenschen gelernt wurde. Kinder bürten ein Potential, das zur Verwirklichung eines utopischen Planes, dem Erreichen einer allgemeinen Glückseligkeit auf Erden, führe.

„Kinder erziehen heisst, ihren Verstand, ihr Herz, ihren Körper und ihre besondern Naturgaben so bilden, dass sie sich und Andern zum Glücke leben und die wichtigen Absichten ihres Daseyns erreichen lernen. Kinder erziehen heisst, sie frühzeitig anweisen, dass sie Gott, sich selbst, die Welt, die Menschen und die Religion kennen, und ihr Verhalten nach diesen Kenntnissen einrichten lernen; dass sie Weisheit, Pflicht und Tugend frühzeitig fassen, und lieben, und ausüben lernen.“<sup>117</sup>

Basedow betonte 1774 in seiner Schrift über das in Dessau gegründete Philanthropinum die religiöse Toleranz. Ihm bereitete besonders der Glaubenszwang viel Mühe.<sup>118</sup> Diesen Zwang möchte er durch die Gewissensfreiheit verbessert sehen:

„Denn für Gewissensfreyheit bin ich ja schon gewohnt, Alles zu wagen; und Gott hat mich bisher bewahrt, zur Bewunderung der Freunde und Feinde. Kurz, als Erfinder, Fürsorger und Mitarbeiter an dem Philanthropinum für die Jugend verschiedener Kirchen, bin ich nicht ihr Priester und Lehrer in Kirchensachen. Das überlasse ich Andern, die dazu einen äusserlichen Beruf haben, und lege keinem Unerwachsenen ein Hinderniss in den Weg, griechisch-catholisch-lutherisch-reformirt-menonitisch-arminianisch-rechtgläubig zu werden.“<sup>119</sup>

Damit diese religiöse Offenheit und ein individueller religiöser Unterricht gewährleistet werden konnte, sei es aus der Sicht Basedows notwendig, zwischen einem bürgerlichen und einem kirchlichen Unterricht zu unterscheiden. Der kirchliche Unterricht sollte lediglich im Rahmen von Festtagen in den Mittelpunkt des Unterrichts rücken. Ansonsten sollte „*täglich nur eine halbe oder ganze Stunde*“ der Religion gewidmet werden. Was für uns heute nach wie vor als stolzes Pensum anmutet, entsprach einer wesentlichen Reduktion des Religiösen im Unterricht. Indessen müssten die Schulbücher, die mit reli-

<sup>115</sup> Gellert, zit. in: Overhoff, S. 71.

<sup>116</sup> Christian Fürchtegott Gellert, in: Späth, Sibylle (Hg.): Christian Fürchtegott Gellert. *Moralische Vorlesungen. Moralische Charaktere*, Berlin/New York 1992, S. 232.

<sup>117</sup> ebd., S. 232.

<sup>118</sup> Basedow, Dessau Philanthropinum, S. XXff.

<sup>119</sup> ebd., S. 39.

giösen Inhalten vollbeladen seien, nach und nach erneuert und auf eine bürgerliche Erziehung ausgerichtet werden. Die Unparteilichkeit sei eine Besonderheit des Philanthropinums. Schliesslich fragte Basedow rhetorisch: „*Wo ist jemals der Begriff von einem menschlich, politisch und christlich so guten und so unpartheyischen Seminare gewesen?*“<sup>120</sup>

Gellert plädierte, wie bereits mehrere andere vor ihm, für einen spielerischen und abwechslungsreichen Zugang zum Lernen.

„Wenn man die sinnlichen Gegenstände, und was die Kinder sehen und hören, oft bey ihrem Namen mit einer reinen Aussprache nennt, und sie ihnen mit schon bekannten Worten kurz erzählt und beschreibt: so lernen sie die Sprache bald einigermassen verstehen, und vermöge ihres natürlichen Triebes zur Nachahmung auch bald reden. Der Unterricht in zufälligen Gesprächen kann früh anfangen; aber der förmliche, bey welchem Kinder sitzen, die Augen auf ein Buch heften, und auf einerley Sache nicht Minuten- sondern Stundenlang merken sollen, streitet mit der Natur des Kindes und seiner Munterkeit, und macht ihm das Lernen mit Rechte zum Ekel. Man lehre sie die Buchstaben des Alphabets ohne Buch und dadurch kennen, dass man sie ihnen auf ihre Spielwerke, oder auf Karten, Bilder, Wände, Bäume, klebt oder malet.“<sup>121</sup>

Bei diesen didaktischen Ratschlägen ist die Nähe zu John Lockes „*Gedanken über die Erziehung*“ festzustellen. Obwohl Gellert den englischen Philosophen in seinen Vorlesungen nicht explizit aufführte, sind diverse indirekte Bezüge darauf vorhanden.<sup>122</sup> Lockes Ausführungen galten schlechthin als wichtige Basis für die pädagogischen Überlegungen und Umsetzungen der Philanthropen.<sup>123</sup>

Die Betonung des Didaktischen widerspiegelt die philanthropische Orientierung am Kindersinn. Im „*Elementarwerk*“, einem mehrbändigen, auch auf Französisch und Lateinisch übersetzten Kompendium Johann Bernhard Basedows, wurde beispielsweise im Jahre 1774 eine begriffserklärende Methode dargelegt. Mittels eines reich angefüllten Bildbandes, der aus 96 z.T. mehrfach unterteilten Kupferstichtafeln von Daniel Chodowiecki bestand, sollten die Kinder auf leichte Weise eine Vielzahl an Begriffen erlernen können. Der Begleitband für die Erziehenden war mit beschreibenden, aber auch moralischen Texten versehen, die auf die Bilder abgestimmt waren.<sup>124</sup> Basedow erklärte den

<sup>120</sup> ebd., S. 7.

<sup>121</sup> Gellert in: Späth, S. 238.

<sup>122</sup> Gellert übernahm nebst Lockes Epistemologie auch wesentliche Gedankengänge zur Erziehung. An der Stelle, wo beispielsweise die Pflichten der Eltern beschrieben werden (ebd., S. 236), verwendete er (ebd., S. 236) beinahe wortwörtlich eine Formulierung des schottischen Philosophen David Fordyce. Fordyce beschrieb bereits 1754 [deutschsprachige Übersetzung 1757], in Anlehnung an John Locke, dass die erste Pflicht der Erziehenden die Versorgung der natürlichen Bedürfnisse des Kindes [natural Life] ist. Als zweite Pflicht wird die Bildung des „*Leben[s] der Seele*“ [intellectual and moral Life] der Kinder aufgeführt. Deren Zweck sei es „*die Kinder geschickt zu machen, die Pflichten, die sie gegen sich selbst, und gegen andere auf sich haben, zu erfüllen.*“ Fordyce, David: *The Elements of Moral Philosophy*, London 1754, S. 163; Fordyce, David: *Anfangsgründe der moralischen Weltweisheit*, Zürich 1757, S. 190. Fordyce wird von Gellert in einer früheren Vorlesung im selben Atemzug mit Francis Hutcheson genannt, als er eine Auflistung von „*guten Schriften für den Verstand und das Herz*“ vornimmt. Unmittelbar unterhalb der beiden Schotten wird auch Johann Bernhard Basedows „*Practische Philosophie*“ erwähnt. Gellert, in: Späth, S. 117–119.

<sup>123</sup> Overhoff, S. 83–85.

<sup>124</sup> Fritzsche, Theodor (Hg.): J.B. Basedows *Elementarwerk* mit den Kupfertafeln Chodowieckis u.a. Kritische Bearbeitung in drei Bänden, Leipzig 1909.

Lernprozess in seinem zeitgleich erschienenen Methodenbuch. Der Lernfortschritt sollte wohlportioniert sein und dem Kind durch minutiöse Bildbetrachtungen möglich sein. Es folgten ausführliche, teils auch moralische, Betrachtungen, bevor die Lernenden zum nächsten Bild geleitet wurden.

„Anfangs muss es den Kindern nicht erlaubt sein, die Kupfersammlung ausser der Zeit des Unterrichts und alsdann zu haben, wenn der Lehrer ihnen nichts vorzeigen will. Mit der Zeit kann es eine Belohnung werden, dass sie dieselbe eine Viertelstunde ansehen dürfen und zwar nur kurze Zeit und nur wenige Tafeln auf einmal.“<sup>125</sup>

Das Elementarwerk war aber nur besser gestellten Kreisen zugänglich, da es inklusive Kupfersammlung über zwei Gulden kostete.<sup>126</sup> Gemäss Isaak Iselin, der 1769 die Ziele von Basedows in Planung begriffenem Elementarwerk in einem Schreiben an die Helvetische Gesellschaft darstellte, wäre es dessen Absicht,

„der Jugend die Anfangsgründe der menschlichen Erkenntnisse in einer leichten, zweckmässigen und vollständigen Ordnung, weit vernünftiger bezubringen, als es bisher in Europa gesehen ist.“<sup>127</sup>

Das Lob auf Basedows Didaktik muss im Kontext der Verbreitung des philanthropischen Konzepts gesehen werden. Iselin ist trotz einiger kritischer Einwände von Basedows Projekt sehr angetan und versuchte die Mitglieder der Helvetischen Gesellschaft davon zu überzeugen, sich auf die Subskriptionslisten zu setzen, um das ambitionierte Projekt finanziell zu unterstützen. Esther Berner weist anhand der Untersuchung dieser Listen nach, dass Basedows Projekt zwar von der Helvetischen Gesellschaft nicht mitgetragen wurde, aber dennoch mehrere Mitglieder oder zumindest Personen, die der Gesellschaft nahestanden, Basedows Sammlung protegierten.<sup>128</sup> Zu den Unterstützern gehörte auch der Zürcher Johann Kaspar Lavater, der in persönlichem Briefkontakt mit dem deutschen Philanthropen stand. Lavater berichtete im Februar 1771, dass das Elementarwerk bei einigen Geistlichen auf dem Lande Verbreitung gefunden hätte. Auch in der Lehrerbildung würde vereinzelt auf Basedows Schrift zurückgegriffen.<sup>129</sup>

### 3.1.1 Philanthropismus in der Praxis – Philanthropin Marschlin

Die unter dem Begriff Philanthropismus zusammengefassten schulpädagogischen Neuerungen fanden ab 1774 in Dessau ein praktisches Experimentierfeld. Johann Bernhard Basedow gründete mit dem Philanthropin eine Musterschule, die aus seiner Sicht zum Vorbild aller europäischen Schulen werden sollte. Es fanden dort zukünftige Lehrer eine Ausbildung unter philanthropischen Gesichtspunkten. Während rund zehn Jahren blieb die anziehende Wirkung des Dessauer Philanthropins bestehen, ungeachtet der Kritik

<sup>125</sup> Basedow, zit. in: Fritzsche, Bd. 3, S. 22.

<sup>126</sup> Berner, S. 174; Der Jahreslohn der Landschullehrer aus den Distrikten Rayet und Klettgau im Kanton Schaffhausen betrug 1799 ca. 80 Gulden. Brühwiler, Ingrid/Fuchs, Markus: *Égalité* an den Schulen der Helvetischen Republik? Einblicke in die Antworten der Schul-Enquête von 1799, in: Simone Zurbuchen et al. (Hg.), Menschenrechte und moderne Verfassung. Die Schweiz im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert, Genf 2012, S. 127–130.

<sup>127</sup> Iselin, Isaak: Schreiben an die Helvetische Gesellschaft die sich jährlich in Schinznach versammelt über Herrn Professor Basedows Vorschläge zur Verbesserung des Unterrichtes der Jugend, Basel 1769, S. 7.

<sup>128</sup> Berner, S. 198f.

<sup>129</sup> ebd., S. 199f.

von konservativer Seite gegen die Erziehung zu Menschenfreundschaft und religiöser Toleranz. Zielpublikum waren die Kinder aus „*gesitteten Stände[n]*“, die auf Berufe wie Kaufmann, Jurist, Arzt, Beamter, Offizier oder Architekt vorbereitet werden sollten. Auch Kinder des aufgeklärten Adels gehörten zur Zielgruppe, wobei bewusst keine Standeserziehung stattfand.<sup>130</sup> Die später bekannt gewordenen Philanthropen Joachim Heinrich Campe, Ernst Christian Trapp und Christian Gotthilf Salzmann waren in Dessau als Lehrer tätig.<sup>131</sup> Derweil wurden weitere Philanthropine erbaut. Im brandenburgischen Reckhan errichtete Friedrich Eberhard von Rochow auf seinem Gutshof 1773 eine Landschule nach philanthropischen Kriterien.<sup>132</sup>

Ungefähr zur selben Zeit erhielt Isaak Iselin von vier Mitgliedern<sup>133</sup> der 1770 gegründeten Strassburger „*Société des Philanthropes*“ einen Erziehungsplan zugesandt, der 1775 unter dem Titel „*Philanthropische Aussichten redlicher Jünglinge (...)*“ publiziert wurde. Darin wurde von den Autoren Rousseaus natürliche Erziehung aufgegriffen und zur praktischen Umsetzung vorgeschlagen. Bevor der Mensch zum Bürger werden konnte, war es nach Ansicht der Schreibenden nötig, Mensch zu werden.<sup>134</sup> Iselin hingegen präferierte eine Erziehung zum Bürger. Für ihn sollten die Philanthropine eine republikanische Erziehung vollbringen.<sup>135</sup> Schliesslich entstand auch in der Schweiz 1775 auf Schloss Marschlins in der Nähe von Landquart ein Philanthropin. Bereits bevor unter der Leitung des Giessener Theologen Karl Friedrich Bahrdt eine Schule nach basedowschem Muster eröffnet wurde, befand sich dort eine anerkannte Reformschule unter der Leitung Martin von Plantas.<sup>136</sup> Im Jahre 1770 zog die von ihm in Haldenstein gegründete pietistisch-republikanische Schule nach Marschlins um. Von Planta hatte sich zum Ziel gesetzt, die Zöglinge zum christlichen Glauben und für ihre späteren beruflichen Verantwortlichkeiten zu bilden. Nach von Plantas Tod 1772 veränderte der mächtige Bündner Politiker Ulysses von Salis-Marschlins die Ausrichtung der nun auf seinem Schloss beheimateten Schule und engagierte auf Basedows Anraten Bahrdt als Institutsleiter.<sup>137</sup> Der im Juni 1775 öffentlich abgedruckte Briefwechsel zwischen von Salis und Isaak Iselin, beide Mitglieder der Helvetischen Gesellschaft<sup>138</sup>, zeigt den Versuch einer halbwegs öffentlichen Diskussion über Philanthropine, bei der es die Verfasser interessierte, „*die*

<sup>130</sup> Schmitt, S. 263f.

<sup>131</sup> ebd., S. 265.

<sup>132</sup> ebd., S. 266.

<sup>133</sup> Christoph Kaufmann, Johann Friedrich Simon, Johann Schweighauser, Johann Ehrmann.

<sup>134</sup> Oelkers relativiert die Orientierung an Rousseaus Emile: „*Die Berufung auf Rousseau war freilich eher eine assoziative Markierung als wirklich bewältigte Lektüre. (...) Wenn von ‚natürlicher Erziehung‘ die Rede war, dann in Korrektur Rousseaus, in der Reduktion seiner Ideen auf das praktisch Mögliche.*“ Oelkers, Jürgen: L'éducation négative: Pädagogische Reaktionen auf Rousseau in Deutschland und in der Schweiz in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, in: Michael Böhler et al. (Hg.), *Republikanische Tugend, Ausbildung eines Schweizer Nationalbewusstseins und Erziehung eines neuen Bürgers*, Genf 2000, S. 346ff.

<sup>135</sup> ebd., S. 350.

<sup>136</sup> Unter anderen waren auch Lukas Legrand und Frédéric César Laharpe Absolventen der Haldensteiner Schule. Theus Baldassarre, Ruth: Das Experiment der Pflanzschule Haldenstein, in: Michael Böhler et al. (Hg.), *Republikanische Tugend, Ausbildung eines Schweizer Nationalbewusstseins und Erziehung eines neuen Bürgers*, Genf 2000, S. 397.

<sup>137</sup> Tröhler, *Republikanismus als Erziehungsprogramm*, S. 412ff.

<sup>138</sup> Im Hof, Ulrich/De Capitani, François: *Die Helvetische Gesellschaft. Spätaufklärung und Vorrevolution in der Schweiz*, Bd. 2, Frauenfeld und Stuttgart 1983, S. 223 (Iselin), S. 301 (Salis).

*Meynung des Publicum zu vernehmen*<sup>139</sup>. In dieser Hinsicht sollten auch Iselins „*Ephemeriden der Menschheit*“ ein offenes Diskussionsblatt sein und sich nicht als Intelligenzblatt gebärden.<sup>140</sup> Die Leserinnen und Leser des Briefwechsels wurden eingeladen, sich zum Marschlinser Projekt zu äussern.<sup>141</sup>

Iselin hält in dem Briefwechsel eine Lobrede auf von Salis' und Basedows Absichten „zu der Verbrüderung Ihrer menschenfreundlichen Anstalten“.<sup>142</sup> Herz, Empfindungen, sehnliche Wünsche und weitere zeitgenössisch verbreitete, schwülstige Begrifflichkeiten umrahmten die Kritikpunkte, die Iselin dennoch gegen das Projekt anführte. Iselin empfahl von Salis, in seiner geplanten Eliteschule den Zöglingen Diener aus niederen Ständen für „*geringere Arbeiten*“ zu Verfügung zu stellen. Diesen sei aber von den Knaben mit grossem Respekt zu begegnen, da sie nützliche Arbeiten für die Lernenden verrichten würden.

Die Nützlichkeit der Handlungen für die Gemeinschaft war für Iselin der wesentliche Indikator zur Bewertung eines Menschen, ungeachtet dessen Standes. Er befürwortete, wie Basedow, ein meritokratisches Unterrichtsprinzip, wobei die standesgemässen Vorteile der schülerischen Zielgruppe nicht grundsätzlich in Frage gestellt wurden. Die Zöglinge seien während ihrer Ausbildung von den Dienern abhängig:

„Sie [Die Diener] haben also einen grössern Werth als ihr; denn der Werth des Menschen bestehet in dem Nutzen, welchen er seinen Mitmenschen gewähret; sie werden deshalb immer einen vor euch haben, bis ihr im Stande seyn werdet der Gesellschaft eben so grosse oder grössere Dienste zu leisten. Eben deswegen damit ihr lehrnet euern Mitmenschen nützlich seyn, damit ihr zu der wahren Würde des Menschen gelanget, hat man euch hieher gesandt.“<sup>143</sup>

Zudem rät Iselin dazu, auch Frauen in den Dienst zu stellen. Sie könnten für die „*Wartung der Kinder und zu einer guten Erziehung der ersten Jugend*“ beitragen. Es sei eine Notwendigkeit, dass eine philanthropische Mädchenerziehung in Betracht gezogen werde: „*Wenn das menschliche Geschlecht wahrhaftig glücklich werden soll: so muss auch die bessere und die schönere Helfte desselben ganz anders erzogen werden als es bisher geschehen ist.*“<sup>144</sup> In der Diskussion um Uniformen kristallisierte sich Iselins positive

<sup>139</sup> Iselin, Isaak/von Salis, Ulysses: Jsaak Iselins Schreiben an Herrn Ulysses von Salis von Marschlins über die Philanthropinen in Dessau und in Graubünden. Nebst der Antwort des Herrn von Salis und einem Entwurfe der Ephemeriden der Menschheit, Basel 1775, S. 71.

<sup>140</sup> „Die Ephemeriden sollen nicht wie es bisweilen bey periodischen Schriften zu geschehen pflegt zu einem Intelligenzblatte misbraucht werden. Keine Seite davon soll einem andern Gebrauche als demjenigen gewidmet seyn, welchem das Werk eigentlich bestimmt ist. Es stehet indessen jedermann frey sich derselben zu bedienen, um neue Werke, Erziehungsanstalten und andre gemeinnützige Unternehmungen anzukündigen, an welchen das Publicum Theil zu nehmen aufgefordert wird.“, ebd., S. 82.

<sup>141</sup> „Die Urheber desselben bitten sich die Rathschläge und die Gedanken der Freunde des Guten und des Wahren aus; so wohl über die äusserliche Einrichtung als über den wesentlichen Inhalt des Werkes, welches sie gern so gemeinnützig machen möchten als es möglich ist. Sie ersuchen dieselben, zu diesem Ende die für sie bestimmten Briefe und Aufsätze postfrey unter dem Umschlage an die Schweighauserische Buchhandlung in Basel, mit der innern Ueberschrift für die Ephemeriden der Menschheit ihnen zuzusenden.“, ebd., S. 71f..

<sup>142</sup> ebd., S. 2.

<sup>143</sup> ebd., S. 4f.

<sup>144</sup> ebd., S. 6f.

Haltung zum Leistungsprinzip heraus, wohlweislich die Philanthropine einer besser gestellten Schicht zugänglich waren.<sup>145</sup>

### 3.1.2 Bahrds philanthropinischer Erziehungsplan

In einem 1776 unter dem Namen „*Philanthropinischer Erziehungsplan*“ erschienenen, rund 400-seitigen Text verdeutlichte der Institutsleiter Karl Friedrich Bahrds die Vorzüge und Programmpunkte der neuen Schule in Marschlins.<sup>146</sup> Bahrds räumte in der Nachrede der Schrift ein, dass er bis zu seiner Verpflichtung als Institutsleiter keinerlei pädagogische Lektüre betrieben hatte:

„Ich darf also, ohne Erröthung, bekennen, dass ich, bis zu meinem Rufe nach Marschlins, keine einzige derjenigen Schriften gelesen habe (denn ein Buch im Laden durchblättern, heisst nicht lesen) welche mir die zur Pädagogik nöthigen Kenntnisse hätten verschaffen können. Die Erziehungskunst war mir also weiter nicht bekannt, als aus Unterredungen mit meinen Freunden, die ich über diesen grossen Gegenstand zum öftern mit ihnen anstellte; ferner, aus Zeitungen und Journalen, wo ich zuweilen Auszüge oder Urtheile aus Erziehungsschriften gefunden habe; endlich aus eignen Reflexionen, die ich bey einsamen Spaziergängen, über einzelne Sätze der Pädagogik machte.“<sup>147</sup>

Um sich auf seine neue Stelle vorzubereiten, las er auf der Reise nach Dessau Basedows Elementarwerk und versuchte in einem zehntägigen Crash-Kurs den beiden Philanthropen Basedow und Wolke über die Schultern zu schauen. Guten Mutes begann er in Marschlins als Leiter, war sich aber innert Kürze gewahr, dass ein wesentlicher Unterschied zwischen den jüngeren Dessauer Schülern und den zum Teil bereits 18-jährigen und älteren Marschliner Schülern bestand.

Nach ersten erfolglosen Versuchen, die Dessauer Methoden zu übernehmen, sah sich Bahrds gezwungen, innert drei Sommermonaten seinen eigenen Erziehungsplan zu erarbeiten.<sup>148</sup> Es bestand ein breites öffentliches Interesse an dem Erziehungsplan, worauf die mehrseitige Subskribentenliste schliessen lässt. Der grösste Anteil der Subskribierenden stammte aus deutschen Gebieten, doch sind auch einige Schweizer Förderer zu finden.<sup>149</sup> Besonders auffällig ist die starke Beteiligung aus Schaffhausen. Es sind über zwanzig Personen unter diesem Ort aufgelistet.<sup>150</sup> Auch aus Zürich sind vergleichbar

<sup>145</sup> ebd., S. 8ff.

<sup>146</sup> Bahrds, Karl Friedrich: *Philanthropinischer Erziehungsplan oder vollständige Nachricht von dem ersten wirklichen Philanthropin zu Marschlins, Frankfurt am Main 1776*.

<sup>147</sup> ebd., S. 393f.

<sup>148</sup> ebd., S. 393–398.

<sup>149</sup> Die meisten Subskribenten kommen aus Deutschland. Unter den Schweizer Subskribenten sind folgende zu finden: Bern, Typographische Gesellschaft; Bischofszell, Herr Dr. Am Stein; St. Gallen, Herr von Zoller; Genf, Herren Rilliet de Plantamour; Glarus, Landammann Kaspar Heer; Maienfeld, Bundeslandammann Enderlin; Rolle, Herr J. J. Dunant; Rodels (GR), Landammann von Jecklin;

<sup>150</sup> Herr Professor Altdorfer; Dr. Amman; Die Bibliothek der Societät des Amis; Frau von Brunn, geborne Stockar von R.; Herr Harder, Mitglied des grossen Rathes; Prof. Jezeler; Kirchhofer, Prediger zu Herblingen; Labhard von Steckbohrn; von Mandach, Präsident der adelichen Gesellschaft; von Meyenburg, Bürgermeister der Republik Schaffhausen; Dr. Peyer, Mitglied des kleinern Rathes; Peyer zur Trauben; Peyer, Mitglied des grossen Rathes; Peyer im Hof, Kapitain vom Regiment Diesbach; Pfister, Kapitain vom Regiment Buket; J Fr. Ringk, von Wildenberg; George Rugemont, von Newschattel; Stockar, von Neuform zum Freudenbrunn; Franz Stockar, von Neuform; Dr. Stockar, von Neuform; Stockar, von Neuform, Stadtschreiber; Stockar, von Neuform, Kapitain von der Kavallerie; Im Thurn, von Gierspert; Justi-



viele einzeln genannte Subskribierende zu verzeichnen.<sup>151</sup> Während bei Bern die typografische Gesellschaft erwähnt wird, erscheint Basel erst gar nicht auf der Liste.

Im Vorwort von Bahrds Plan beschrieb Ulysses von Salis-Marschlins die Richtung des pädagogischen Weges für sein Institut.

„Der [der Weg], den ich allein vor richtig halte, ihn selbst zu wandeln und andre darauf zu leiten, ist – Anmuth des Geistes und Einfalt des Herzens; ist einfältiges Sehen – ist Erfahrung; Empfindung, die sich auf Thatsachen gründet – die mit Augen zu sehen, mit Händen zu greifen sind – Glaube, der sich auf sichtbare, wahrnehmbare Erfahrungssachen stützt – Kindersinn – o dass wir den immer hätten.“<sup>152</sup>

Dieses kurz gefasste pädagogische Programm ist bezeichnend für das philanthropische Konzept. Ziel ist die Herzensbildung und die Entwicklung eines ästhetisch-reflektierten Geistes. Es ist kein angestregtes Streben nach dem Erhabenen, weit Entfernten, sondern die individuelle Entdeckung der Umwelt am Wegesrande. Einfalt gilt als Qualität, die Unvoreingenommenheit bedeutet und für eine empirische Wahrnehmung steht. Dabei werden verschiedene Sinne angesprochen. Durch die Hände und die Augen kann die Umwelt vom Kind mit naivem, unverstelltem Blick erforscht werden. Es erstaunt deshalb nicht, dass Karl Friedrich Bahrds in seinem Erziehungsplan der körperlichen Erziehung eine besondere Bedeutung zuschrieb. Seines Erachtens würde das Philanthropin in dieser Hinsicht Pionierleistungen vollbringen:

„Auf keiner einzigen bisherigen Schulen hat man die Bildung des Körpers als einen Zweck der Erziehung angesehen. Man hat die Bereicherung des Verstandes, oder vielmehr die Ueberladung des Gedächtnisses, nicht nur zur vornehmsten, sondern sogar zur einzigen Bestimmung eines Jünglings gemacht.“<sup>153</sup>

Bahrds beschrieb den momentanen Zustand der Gesellschaft als schwach und geistlos. „Unsre Menschen sind eben solche Memmen, dem Geiste nach, als sie es dem Körper nach sind.“<sup>154</sup> Er sah in der Verbesserung der Erziehungsanstalten den einzigen Weg in eine positivere Zukunft.

Die wesentlichen Pfeiler des Philanthropins wurden im Erziehungsplan kapitelweise vorgestellt. Es sind dies: „Körpervervollkommnung“, „Bildung der Sitten“, „philanthro-

ziarius Jm Thurn; Jm Thurn, von Giersperg, Sohn; Veith, Stud. der Gottesg; von Ziegler, Mitglied des grossen Rathes; Ziegler Ehrengesandter; G. F. Jm Thurn, von Giersperg zu Rosenberg. ebd., S. 412f.

151 Herr Johann Caspar Fuessli, Buchh.; Professor Breitingen; Statthalter Escher; Professor Fuessli; Diakonus Freytag; Dr. Hirzel, Stadtarzt; Dr. Hirzel, Sohn; Landschreiber Hess, zum Kindli; Baron Lindau; Barbara von Muralt; Pfister, Kupferschmid Jgr.; Direktor Schulthess; Quartierhauptm. Schulthess, zur Limatburg; Stud. Theol. Schweizer; Heinrich Steiner und Compagnie, Buchhändler in Winterthur; Antistes Ulrich; Vögeli, V.D.M.; Wäber, Kannengiesser.

152 von Salis-Marschlins, Ulysses: Vorrede, in: Karl Friedrich Bahrds (Hg.), Philanthropischer Erziehungsplan oder vollständige Nachricht von dem ersten wirklichen Philanthropin zu Marschlins, Frankfurt am Main 1776, S. 5f.

153 Bahrds, S. 10.

154 „Man muss diese Kinder, von der Wiege an, zu andern Menschen umschaffen. Man muss ihre Kleidung, Wohnung, Nahrung, Lebensart, Sitten so einrichten, dass ihre Körper abgehärteter und dauerhafter, ihre Glieder stärker und gelenksamer, ihre fiedern gespannter und kraftvoller, ihr Fleisch fester, ihre Verdauungswerkzeuge wirksamer, ihre Haut von der äussern Luft unabhängiger werde. Man muss – kurz, man muss die Kinder anfangen gerade so zu behandeln, wie sie nur in Philanthropinen behandelt werden können.“ ebd., S. 11f.

pinischer Unterricht“, „sokratische Lehrart“, „Veredlung der Seele durch Tugend“, „philanthropinisches Gesetzbuch“, „Strafen“, „Belohnungen“, „Gericht oder Senat“, „philanthropinischer Gottesdienst“, „philanthropinische Spiele“ und eine als „Polizei“ bezeichnete Betriebsordnung.<sup>155</sup>

Gegen Schluss des Erziehungsplans ist eine differenzierte Preisliste für Zöglinge verschiedenen Standes zu finden. Diese zeigt in aller Deutlichkeit, dass die ständischen Unterschiede zwischen den Teilnehmenden gewahrt wurden. „*Kandidaten, so die Pädagogie oder die Kunst der Erziehung erlernen wollen*“ und „*Tischgänger vom ersten Tisch*“ erhielten reichhaltigere Verpflegung und mehr Rotwein als die „*Tischgänger vom zweyten oder bürgerlichen Tisch*“. Die ersteren sollten auch ein tapeziertes Einzelzimmer beziehen, wohingegen die bürgerlichen Schüler zu zweit oder zu dritt in einem Zimmer im eigenen Bett schliefen. Die Famulanten, ärmere von Wohltätern unterstützte Knaben, mussten ihr Bett mit einem der drei weiteren Zimmerbewohner teilen. Markante Unterschiede bestanden bei der Bedienung. Die Tischgänger des ersten Tisches sollten auf die Dienste eines „*Aufwärters*“ zählen können, derweil die anderen Kinder ihre Zimmer selber reinigten, ihre Betten machten und sich selber ankleideten.<sup>156</sup> Grundsätzlich galt für das häusliche Wohl: Wer mehr bezahlt, kommt in den Genuss des besseren Services. Insofern hätte es nicht erstaunt, wenn auch im Unterricht eine plutokratische Trennlinie gezogen worden wäre. Dort ist der einzige Unterschied aber in der Bezahlung festzustellen. Der Unterricht für die Tischgänger des ersten und zweiten Tisches war derselbe, wobei diejenigen vom ersten Tische dafür mehr bezahlen mussten. Selbst den Famulanten war es möglich, den gleichen Unterricht zu erhalten, sofern sie über genügend Fähigkeiten für die einzelnen Fächer verfügten.<sup>157</sup> Dieser gemeinsame Unterricht sollte sich vordergründig an meritokratischen Kriterien orientieren. Da aber nicht für alle Beteiligten dieselben Voraussetzungen herrschten und die Schüler, die mehr bezahlten, privilegiert behandelt wurden, bestanden die ständischen Unterschiede nach wie vor fort.

### 3.1.3 Frühes Ende des Philanthropins Marschlin

Trotz der euphorischen Worte im Erziehungsplan von 1776 blieb der Erfolg der Erziehungsanstalt aus. Bereits ein Jahr später mussten die hochgesteckten Pläne unerwartet schnell begraben werden. Das Marschlinser Philanthropin schloss 1777 nach zwei Jahren Betrieb seine Tore. Von Salis' Töchter legten 1801 in einer nach dessen Tod entstandenen Ehrenschrift dar, welches aus ihrer Sicht die Gründe für die Schliessung des Marschlinser Philanthropins waren. Dabei wird an dem Leiter der Schule, Karl Friedrich Bahrdr, kein gutes Haar gelassen:

„Ach, wie beklagte er [von Salis] sich hernach, als er, aber zu späthe, die Schlange [Bahrdr] kennen lernte, die er am Busen ernährte; das Institut bekam den Namen eines Philanthropins, wozu es von dem Menschenfreunde Salis wirklich bestimmt war; aber was half der schöne Name? alles gieng seinem wohlthätigen Zwecke zuwider; die Unterstützungen blieben aus; dagegen häuften sich die Schwierigkeiten; der Misskredit des Instituts, dessen Vorsteher der Direktor Bahrdr war, wurde immer allgemeiner, und die gross eingerichtete Anstalt zu kostspielig für einen Partikular; dazu kam 1777 das Unglück, dass er einen der liebenswürdigen Lehrer,

<sup>155</sup> ebd., S. 39-378.

<sup>156</sup> ebd., S. 381-390.

<sup>157</sup> ebd., S. 389.



bloss eine halbe Stunde von Marschlins, durch einen Mord verlor, dessen Thäter jetzt noch ein Geheimnis ist. Dies gab dem Philantropin den letzten Stoss, und der sel. Herr Minister, gekränkt durch so viele traurige Erfahrungen, musste es aufgeben. Diesen Triumph hatten nun seine Feinde!<sup>158</sup>

Derber Umgang, Alkoholmissbrauch und ein Regime drastischer Bestrafungen zeugten eher von einer Menschenfeindlichkeit als von Menschenfreundlichkeit und führten zu dem im Brief der Töchter beschriebenen Misskredit des Marschlinser Instituts.<sup>159</sup>

### 3.2 Erziehung zu bauernständischem Wohlstand – Kleinjoggs Ökonomie

Nebst den philanthropischen Erziehungsinstitutionen, die lediglich für die Kinder einer begrenzten, in der Regel sozial und finanziell besser gestellten Gruppe zugänglich waren, begann sich Anfang der 60er Jahre des 18. Jahrhunderts parallel eine neue relevante gesellschaftspolitische Strömung zu entwickeln, die der Ökonomie eine zentrale Rolle zuschrieb. Die Physiokratie orientierte sich an dem Grundsatz, dass die agrarische Produktivität die wichtigste Quelle für den Wohlstand der Nation war. Um die gleichzeitig erfolgreich erprobten agrarischen Innovationen vermitteln zu können, brauchte es eine elementare Schulung der Landbevölkerung. Anders als bei den Philanthropen, die lediglich einige verstreute, aber öffentlichkeitswirksame erzieherische Pilotprojekte ins Leben setzten, strebten die Vertreter der physiokratischen Richtung eine „allgemeine“ pädagogische Reform an. Einerseits sollte die gesellschaftliche Position der Landbevölkerung entsprechend gefördert werden, andererseits bestand die Überzeugung, dass agrarische Lernprozesse zur Verbesserung der gesellschaftlichen Verhältnisse beitragen würden.

Im Verlaufe der physiokratischen Diskussionen schlug das vom Zürcher Stadtarzt Hans Caspar Hirzel im Jahr 1761 veröffentlichte Buch *„Die Wirthschaft eines philosophischen Bauers“* wie ein Blitz ein. Der Inhalt des Buches ist die Beschreibung des intelligent geführten Bauernhofs des Zürcher Bauern Jakob Gujer. Bald nach dem Erscheinen des Buches wurde dieser zu einem gerngesehenen Diskutanten in literarischen Salons. Ein Bauer, der sich mit Gelehrten auf philosophischer Augenhöhe befand,<sup>160</sup> war eine derart grosse Sensation, dass am Zürcher Katzenssee ein internationaler Pilgertourismus ein-

<sup>158</sup> von Salis-Marschlins, U.D.A.: Denkmal der kindlichen Ehrfurcht und Liebe, Herrn Ulysses von Salis Marschlins, dem ältern, errichtet von seinen verwaisten Töchtern, Zürich 1801, S. 9f.

<sup>159</sup> Schmitt, S. 268ff.

<sup>160</sup> Hinzels Bezeichnung „*Philosoph*“ darf nicht mit dem Begriff eines „*Gelehrten*“ verglichen werden. Er bezeichnet damit eine eigenständig denkende Person, die nach den eigens etablierten Grundsätzen lebt: „*Diese Gewohnheit, allenthalben seinen gesunden Verstand zu Rath zu ziehen, und nach den gefundenen Grundsätzen zu handeln, welche seinen Verstand ausserordentlich geschärft, und alle seine [Kleinjoggs] Handlungen unter einander und mit seinen Gedanken in eine Harmonie gebracht, die noch nie zerstört worden, und die daher fliessende innere Zufriedenheit seiner Seele, die ihn über alle Wünsche erhebt, und die Gesinnungen einer reinen Menschenliebe, die ihn bey allen Kennern des sittlichen Schönen verehrungswürdig machen, und in seinen Umgang das ungezwungenste natürliche Wesen bringt das kein Glanz der Hoheit verdunkeln kann, und die Gleichmuthigkeit in allen Vorfällen des Lebens, die auch der Anblick des Todes nicht aus ihrem Gleichgewicht bringen kann, sind es, die ihn zum Philosophen machen, und zwar zu einem Philosophen von der seltensten Art, da wir bey nahe bis zum Socrates hinaufsteigen müssen einen zu finden, bey welchem Denken, Reden und Handeln sich so in eine unzertrennliche Harmonie vereinigt.*“ Hirzel, Hans Caspar: *Die Wirthschaft eines philosophischen Bauers*, Zürich 1774, S. 205f.

fand, um Gujer alias Kleinjogg zu besuchen.<sup>161</sup> Kleinjogg war ein gesellschaftliches Ereignis, das auch nach Schinznach an eine Versammlung der Helvetischen Gesellschaft eingeladen wurde und dort Bewunderung von vielen prominenten Gästen – darunter auch einem Prinzen<sup>162</sup> – fand.<sup>163</sup> Trotz des warmen Empfangs des Bauern in den elitären Zirkeln kann nicht von einer Durchbrechung der ständischen Schranken die Rede sein. Bei der eher ungewöhnlichen Begegnung zwischen Bauer und gelehrter Versammlung, blieben von beiden Seiten die sozialen Grenzen in gegenseitigem Respekt aufrechterhalten. Kleinjogg verkörperte jederzeit den arbeitsamen, bescheidenen Idealtyp eines Bauern.

### 3.2.1 Agrarische Innovationen ohne Gelehrsamkeit

Hans Caspar Hirzel fand in seinen einleitenden Worten durchaus Positives für den agrarischen Innovationsschub, den die Physiokratie durchzusetzen versuchte. Das wahre Veränderungspotential erkannte er aber im betriebswirtschaftlich-geplanten, reflektierten Arbeiten jedes einzelnen Bauern:

„Diejenigen welche ohne Vorbedachte, in den Tag hinein ihre Geschäfte führten, sahe ich sich selbst schaden. Hingegen diejenigen welche nach bestimmten Absichten und mit gutem Vorbedacht ihre Geschäfte fleissig verrichteten, sahe ich solche leichter und hurtiger auch mit grösserm Vortheil ausführen.“<sup>164</sup>

Kleinjogg diente Hirzel als positives, nachzuahmendes Beispiel, als schlauer Bauer, der unvoreingenommen agrarische Experimente ausführte, um den Ertrag auf seinen Feldern zu verbessern. Der Autor ist von dessen pragmatischer Intelligenz beeindruckt. Diese stammte nicht aus Büchern und philosophischen Ergründungen, sondern aus empirischen Erfahrungen, die zum Teil auf Belehrungen beruhten, aber durch eigenes Nachdenken verfeinert wurden.<sup>165</sup>

Kleinjogg könne seine Erkenntnisse allerdings nicht gemeinverständlich in Worte fassen. Dieses Defizit möchte Hirzel beseitigen:

„Ich munterte daher diesen Mann auf, diesen Fehler zu verbessern, ich gab ihm einen Begriff von der wirthschaftlichen Buchhaltung, und erweckte in ihm die Lust, einen seiner Söhne im Schreiben und Rechnen fleissig zu üben, weil er erst durch genaues Verzeichniss der angewendeten Arbeit und Kosten, des bezogenen Nutzens und der dabey zugestossenen Zufälligkeiten, könnte in den Stand gesetzt werden, von dem eigentlichen Werth seiner Verbesserungen ein vernünftiges Urtheil zu fällen, da sich auch der scharfsinnigste Geist, der sich nur auf seine Empfindungen verlässt, leicht betriegen kann.“<sup>166</sup>

Hirzels Beschreibungen von Kleinjoggs Landbau geben ein Bild eines gewitzten und fleissigen Unternehmers, der bei der Bewirtschaftung seines eigenen Hofes nie müde ist,

<sup>161</sup> Osterwalder, Pestalozzi Konzepte, S. 71.

<sup>162</sup> Ludwig Eugen von Württemberg besuchte 1765 erstmals die helvetische Gesellschaft. Er lebte einige Jahre in der Nähe von Lausanne auf seinem Landgut und pflegte Kontakte zu Voltaire, Tissot und Rousseau. Von Alberti, Otto: Artikel „Ludwig Eugen“, in: Allgemeine Deutsche Biographie, Historische Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften (Hg.), Bd. 19 (1884), S. 598f.

<sup>163</sup> Hirzel, S. 232–259.

<sup>164</sup> ebd., S. 26–29.

<sup>165</sup> ebd., S. 202f.

<sup>166</sup> ebd., S. 54f.

eine neue Düngungsmethode zu erproben oder in Zusammenarbeit mit der naturforschenden Gesellschaft zu Testzwecken ein Kleefeld anzusäen.

Durch den Erfolg, den ihm zuvor niemand für sein verschuldetes Gut zugetraut hatte, sah sich der findige Bauer in seinem Wirken bestätigt. Er selber war vom grossen Nutzen der bäuerlichen Arbeit überzeugt und befürchtete, dass je länger, je mehr Bauern aus Verweichlichung in Fabriken arbeiten würden.

„Ach, sagte er [Kleinjogg] oft zu mir, sie können nicht glauben, wie viele Verbesserungen zuwegebringen wären, wenn Herren und Bauren mit anhaltendem Fleiss und vernünftiger Einsicht das Erdreich bearbeiteten, unser Land wurde für seine Einwohner überflüssige Früchte tragen, aber es fehlt leider an diesen beyden Stützen, die Bauren haben gemeinlich nicht Vernunft genug, ihren eignen Vortheil einzusehen, deswegen sollten die Herren die keinen andern Beruf haben, als dem Besten des Landes nachzudenken; den Bauern vorschreiben, wass sie zu tun hätten, und sie durch Oberkeitliches Ansehen und Strafen zur Arbeit zwingen.“<sup>167</sup>

Kleinjogg befürwortete demnach einen agrarischen Arbeitszwang für Bauern durch die Obrigkeit. Um das Ziel der möglichst erfolgreichen Landwirtschaft zu verwirklichen, sollten sich auch die Prediger mit leicht verständlichen Voten für gottesfürchtige Landarbeit einsetzen.<sup>168</sup>

### 3.2.2 Bauer und Prinz – Standestreue und gegenseitiger Respekt

Kleinjoggs Beispiel zeugt von der modellhaften Wunschvorstellung eines selbstgenügsamen Bauern, der keinerlei höhere Ansprüche hat, als die Besorgung seines Bauernhofs zu verwirklichen. In Hirzels Beschreibungen klingt immer wieder durch, dass mit Fleiss, Arbeit und nötigem Witz eine blühende Landwirtschaft entstehen könne:

„Dieses Beyspiel erweist die Möglichkeit der Verbesserung unumstösslich, und zeigt zugleich die Mittel zu derselbigen an, nämlich eine Vermehrung des Fleisses und Eifers zur Arbeit, und Mittheilung richtiger Begriffe von der besten Einrichtung der Landwirthschaft. Das erste erheischt eine sittliche Verbesserung der Einwohner, das andere physicalische Untersuchungen.“<sup>169</sup>

Eine ähnliche Beurteilung von Kleinjoggs zurückhaltender Eigenständigkeit nahm auch der bereits erwähnte Prinz Ludwig Eugen von Württemberg in einem Brief vom 15. November 1764 an Hirzel vor. Er begrüsst die standesbewusste Bescheidenheit des philosophischen Bauern, die er höher einschätzte als eine fordernde, mitunter pompöse Haltung gegenüber den scheinbar unverrückbaren gesellschaftspolitischen Zuständen. Das Erkennen des individuellen Glücks und eine patriotische Gesinnung seien die Notwendigkeiten für die Zukunft:

„Cette definition du bonheur & de la grandeur me fait imaginer, que la veritable methode d’apprécier les hommes, seroit, ce me semble, de les estimer non par l’éclat de leur puissance & de leur gloire, souvent également usurpees & injustes, mais de les evaluer par l’amour qu’ils portent a leur etat & par la paix interieure qui regne dans leur conscience. C’est a dire que le degré de bonheur dont chaque homme jouit est aussi le degré de sa grandeur reelle. Je sens a merveille que cette mesure commune rabaisseroit les mortels orgueilleux, qui voudroient tout

<sup>167</sup> ebd., S. 94.

<sup>168</sup> ebd., S. 95.

<sup>169</sup> ebd., S. 160f.

soumettre a leur ambition mais d'un autre coté elle releveroit les ames sublimes – & voila precisement ce qu'il faudroit pour le bien de l'humanite.“<sup>170</sup>

Kleinjoggs politische Zurückhaltung war vermutlich eine Bedingung für seine weitreichende Popularität bei seinen Bewunderern. Sein deistisches Religionsverständnis traf dort anscheinend ebenfalls auf keine Ablehnung.<sup>171</sup>

Als es tatsächlich zu einem in Schinznach arrangierten Treffen zwischen Prinzen und Bauern kam, das Hirzel als eines der beeindruckendsten Ereignisse seines Lebens bezeichnete, habe sich Kleinjogg unter den Augen einer Vielzahl verzückter Zuschauer wie folgt geäußert:

„Ihr Herren und Prinzen müssen uns Bauren befehlen, was und wie wir handeln sollen, ihr habt Zeit nachzudenken, was für das Land das beste ist, denn ist es an uns Bauren euch zugehören, und mit Fleiss und Treue zu arbeiten; erst dann machen wir zusammen einen ganzen Mann aus: Wenn ihr noch so gut überleget was für das Beste des Landes zu thun seye, so ist nur die Helfte gethan, und das gute geschiehet deswegen noch nicht; der Unterthan und Bauer muss erst Hand ans Werk schlagen, aber auch wir würden einander entgegen arbeiten, uns unter einander verwirren, und das Gute würde versäumt werden, wenn ihr uns nicht in Ordnung halten wurdet; also ist der Bauer nur ein halber Mann, und der Herr ist auch nur ein halber Mann, beyde müssen ihre Arbeiten zusammensetzen, denn machen sie einen ganzen Mann aus, und das Werk gelingt.“<sup>172</sup>

Die von Kleinjogg befürwortete traditionelle soziale Ordnung wurde danach vom Prinzen bestätigt. In der Folge des öffentlichen Gesprächs liess sich der Prinz zu einer emotionalen Bemerkung hinreissen, die dem Bauern Tränen in die Augen trieben: *„Ich wünschte an deiner Stelle zu seyn, du bist es der mich zum Guten ermuntert, du bist besser als ich, wiederholte der unvergleichliche Prinz mit gerührter Seele.“*<sup>173</sup>

### 3.2.3 Kleinjoggs moralische Schulkritik

Die richtige Erziehung der Kinder stellte eine wichtige Säule für Kleinjoggs Überzeugungen dar. Es sei eine heilige Pflicht, den eigenen Kindern den Weg *„zur wahren*

<sup>170</sup> Ludwig Eugen von Württemberg, zit. in: Hirzel, S. 243f.

<sup>171</sup> Siehe dazu Hitzels Beschreibung von Kleinjoggs Religionsverständnis: *„Seine Religion ist ganz kurz: Arbeite getreu in deinem Beruffe. Thu allemal das, was du in diesem Augenblick empfindest, dass du thun solltest. Erwarte keinen andern Segen, als zum Lohn einer überlegten und getreuen Arbeit. Hüte dich, kein ander Brodt zu essen, als dasjenige, welches du deinen eignen Händen zu danken hast, und handle gegen jedermann, wie du wünschest, dass man gegen dir handle, so kannst du der Liebe Gottes versichert seyn, und dem Tode unerschrocken entgegen sehen, der dich zur Seligkeit führet, die der Heiland dir erworben hat. Fragt man ihn von der Erbsünde, so ist die Antwort: Handle du nur recht, mit jener hat es denn nichts zu bedeuten. Wirft man ihm ein, er mache so den Heiland gering, wenn er glaube, den Himmel mit seinem Verhalten zu verdienen, so sagt er mit innerm Verdruss: Ich will den Himmel nicht verdienen, der Heiland hat ihn verdient, dieses ist nun schon richtig, von mir fodert er hingegen, dass ich recht handle, dieses ist izt mein Geschäft, für das andre hat er gesorget. Dieses sind die Begriffe, die er sich von der Religion macht, da er sich mehr um die Anwendung derselbigen als um die Untersuchung ihrer Grundsätzen bekümmert. Er nihmet sie als wahr an, und hat niemal daran gezweifelt, weil ihm die innere Beruhigung, die sie ihm verschaffet, wenn er seinen Pflichten getreu blieb, von ihrer Wahrheit die beste Ueberzeugung giebt. Hingegen verachtet er die Religion, die nur auf der Zunge schwebt, und durch Handlungen widerlegt wird.“*, ebd., S. 217f.

<sup>172</sup> ebd., S. 251f.

<sup>173</sup> ebd., S. 253.

*Glückseligkeit*“ zu bahnen und sie ihren Verstand reifen zu lassen. Die Kinder seien von Grund auf gut und unverdorben, würden aber schnell „*von dem Beyspiel der Alten alle Meynungen und Sitten annehmen*“. <sup>174</sup> Vor den schlechten Beispielen versucht Kleinjogg seine Kinder möglichst fernzuhalten. Dazu gehörte vorerst auch die öffentliche Schule. Der philosophische Bauer war der Ansicht, „*der Umgang mit ungesitteten Kindern auf der Strasse und in den Ruhestunden, möchte ihnen mehr schaden, als die Unterweisung im Lesen und Schreiben nutzen würde*“. <sup>175</sup> Der Schulunterricht wurde darum sonntags zu Hause von einem der beiden Familienvätern – einer von Kleinjoggs Brüdern war auch auf dem Gut – gehalten, während der andere in die Kirche ging. Der Unterricht beschränkte sich auf Lesen, Schreiben und den Katechismus. <sup>176</sup> Da seine Kinder dem gesellschaftlichen Leben fern blieben, musste Kleinjoggs Familie von anderen Dorfbewohnern Kritik anhören, dass er sektiererisch und lustfeindlich sei. Die Streitgespräche zu dieser Problematik mündeten schliesslich oft in einer moralisierenden Gegenüberstellung von Lust und Freude versus Arbeitsamkeit, wobei für Kleinjogg die Arbeit eine sehr befriedigende, freudvolle Betätigung war. <sup>177</sup>

Trotz der angeführten Kritik an der öffentlichen Schule blieb Kleinjoggs Bruder sehr direkt damit verbunden. Er wurde „*von der Dorffschaft zum Schulmeister erwehlt*“. Der philosophische Bauer sah darin eine Einflussmöglichkeit, „*Grundsätze allgemeiner zu machen, und so die Glückseligkeit, (...), über seine Mitbürger auszubreiten*“. <sup>178</sup> Die Tatsache, dass die Schule unter der Obhut seines Bruders geführt wurde, liess ihn von der vormaligen Skepsis gegenüber der öffentlichen Schule zurücktreten. Kleinjoggs Kinder besuchten ab diesem Zeitpunkt die Dorfschule. Dennoch war für Kleinjogg Gelehrsamkeit suspekt. Bücher bezeichnete er als „*närrisches Zeug*“, das die Kinder von der Arbeit abhalten würde. Diese Haltung veranlasste auch Hirzel, Kleinjogg als „*philosophischen*“ und nicht als „*gelehrten*“ Bauern zu bezeichnen. <sup>179</sup> Der räsonierende Bauer übernahm derweil den Singunterricht und verbot den Singschülern „*das nächtliche Herumschweifen nach der Schule, und die Besuchung des Weinhauses*“. <sup>180</sup> Die Dorfbewohner waren von diesem strengen Regime alles andere als erfreut, konnten sich aber gegen Kleinjoggs Sturheit nicht durchsetzen.

Als der philosophische Bauer von einem Besucher angefragt wurde, ob er einen Sohn für eine militärische Karriere bei ihm in die Obhut geben möchte, winkte Kleinjogg ab. Seine Kinder würden zu Feldarbeit erzogen und würden auch dort in vollster Zufriedenheit tätig sein. Es seien keine Ambitionen auf ein hohes Amt vorhanden. Zudem sei die Gefahr zu gross, dass in Abwesenheit schlechte Gewohnheiten angenommen und das agrarische Handwerk verlernt würden. Selbst gegenüber dem Argument der drohenden Zerstückelung des Grundstückes durch Erbteilung bot Kleinjogg Paroli. Er ging davon aus, mit den erwachsenen Söhnen das Feld noch besser und geschickter bebauen zu können als zuvor und auf diese Weise die Erträge zusätzlich zu steigern. <sup>181</sup> Hirzel bewunderte

---

<sup>174</sup> ebd., S. 119.

<sup>175</sup> ebd., S. 120.

<sup>176</sup> ebd., S. 120f.

<sup>177</sup> ebd., S. 123f.

<sup>178</sup> ebd., S. 136.

<sup>179</sup> ebd., S. 208f.

<sup>180</sup> ebd., S. 136f.

<sup>181</sup> ebd., S. 126–136.

Kleinjoggs Arbeitsmoral und verglich „*die Weisheit dieses Mannes mit der Weisheit Socrates*“.<sup>182</sup>

Die Schule ist in Hirzels Schrift über Kleinjogg nur selten ein Thema. Der bereits erwähnte biographische Bezug, der durch das schulische Engagement seines Bruders gegeben war, ist die ausführlichste Stelle im 1774 erschienenen Text. Lediglich in einem abgedruckten Brief an den Baron von Tschudi schlägt Hans Caspar Hirzel vor, die Schule als Vermittlungshelfer für agrarische Schriften zu nutzen. Die Pfarrer sollten in jeder Schule ein Exemplar der Ökonomischen Kommission der 1759 in Zürich gegründeten Naturforschenden Gesellschaft bereitlegen. Die Kinder würden dadurch möglichst früh für ihren zukünftigen Beruf geschult.<sup>183</sup>

### 3.2.4 Hans Caspar Hirzels Vorstellung einer erspriesslichen Ständeordnung

Um das Gespräch mit vereinzelt Bauern zu fördern, wurden von der Naturforschenden Gesellschaft sogenannte Unterredungen veranstaltet. Dort trafen sich „*Herren von der Regierung, Officers von hohem Rang und Verdiensten, Lehrer der Religion und der Wissenschaften, Kaufleute, Handwerker und Bauren*“ zu Gesprächen.<sup>184</sup> Hans Caspar Hirzel war davon überzeugt, dass durch die Beobachtung der niederen Stände wichtige Schlüsse in den aktuellen philosophischen Fragen gezogen werden könnten.<sup>185</sup>

Kleinjogg wird dabei als Beispiel für das Potential der niederen Stände angeführt. Durch die Berücksichtigung aller Stände sei es möglich, dieses Potential für eine Verbesserung der Menschheit auszuschöpfen.

„Ich bin durch dieses Beyspiel überzeugt worden, dass in einem jeden Stand die menschliche Seele ihre Grösse erreichen könne; dass sich die grössten Fähigkeiten bey einem jeden zum Nutzen des menschlichen Geschlechts anwenden lassen, und dass die wahre Grösse des Menschen in einem richtigen Verhältniss der Handlungen mit unsern Einsichten bestehe. Der Bauer, der Handwerker, der Gelehrte, der Regent, jeder findet in seinem Beruf Anlas genug, seine Seelenkräfte zu üben, und jeder ist in den Augen Gottes, (...), gleich schätzbar, wenn er sein empfangenes Talent in seinem Beruf wol anwendet. Ein weiser Bauer kann in der Stille auf die allgemeine Verbesserung so viel Einfluss haben, als der weiseste Gesetzgeber; sein Beyspiel würkt unvermerkt auf seine Nachbarn, und verbessert nach und nach die Sitten eines Dorfs; denn wird dieses andern zum Beyspiel, und seine Sitten breiten sich über eine Landschaft aus; die daher fließende Glückseligkeit, kann sich den scharfen Blicken eines weisen Gesetzgebers nicht entziehen, und dieser ziehet daher Stoff zu verbesserten Gesetzen, und so wird endlich der Nutzen allgemein.“<sup>186</sup>

Hirzel hütete sich davor, die bestehenden Machtverhältnisse auf den Kopf zu stellen. In seinen Worten stand nach wie vor der Gesetzgeber über dem Bauern. Die Überzeugung, dass dieser aber zur Ausarbeitung guter Gesetze auf die Intelligenz des einfachen Dorfbewohners achten sollte, zeugte dennoch von einer gewissen gesellschaftlichen Öffnung, die Hirzel anstrebte.

<sup>182</sup> ebd., S. 157f.

<sup>183</sup> ebd., S. 352.

<sup>184</sup> ebd., S. 362f.

<sup>185</sup> ebd., S. 158f.

<sup>186</sup> Hirzel, S. 159f.



### 3.3 Patriotismus

Pädagogische Diskussionen waren in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts nicht selten von patriotischen Argumenten geprägt. Die Jugend galt als Zukunftshoffnung einer gesunden Nation. Unter dieser Sichtweise entstanden entsprechende patriotische Erziehungskonzepte. Diese zielten vor der Französischen Revolution – und teilweise auch danach – mehrheitlich auf eine elitäre Ebene ab. Dennoch bildeten sie die Grundlage für weitere pädagogische Diskussionen. Als Ort solcher Diskussion dienten Sozietäten. Diese neuere Form der Zusammenkunft erlebte im Verlauf des 18. Jahrhunderts grossen Zuspruch und Zulauf. Ob als Akademie den Wissenschaften gewidmet, als Lesegesellschaft der Verbreitung des Lesens oder als ökonomische respektive gemeinnützige Gesellschaft auf landwirtschaftliche Verbesserungen fokussiert; die Sozietäten konnten sehr vielseitig ausgerichtet sein und lebten von ihren partizipierenden Mitgliedern, die meistens aus der lokalen oder regionalen Elite stammten.<sup>187</sup> Ulrich Im Hof beschreibt, dass es den Mitgliedern dieser Gesellschaften um „*die Reform des bisherigen kulturellen, sozialen oder ökonomischen Zustands*“ ging. Die Sozietäten orientierten sich an innovativen Überlegungen und versuchten eine Verbesserung der gesellschaftlichen Zustände zu erreichen.

„Man wollte nicht einfach bei den alten gesellschaftlichen Formen stehenbleiben, etwa bei den Zünften oder den Bruderschaften mit ihren gewerblich oder religiös eingeschränkten Zielsetzungen und ihren traditionellen Bräuchen und Sitten. Es war neue Arbeit der Reform zu leisten auf den Gebieten der sich entwickelnden Wissenschaften, der sich erweiternden kulturellen Bildung und der ungenügenden sozialen Wohlfahrt für die grosse Utopie der Aufklärung.“<sup>188</sup>

In der Schweiz galt die Helvetische Gesellschaft als die bedeutendste Sozietät. Emil Erne beschrieb sie sehr trefflich als „*Mittelpunkt der schweizerischen Sozietätsbewegung, die Generalversammlung der patriotischen Träume*.“<sup>189</sup> Die Helvetische Gesellschaft war eine seit 1761 jährlich in Schinznach, Olten und Aarau tagende Versammlung, wo männliche Mitglieder der vermögenden Oberschicht konfessions- und landesübergreifend politische Themen diskutierten. Einen besonders starken Einfluss auf die Geschäfte der Gesellschaft kann den Stadt- und Ratsschreibern, darunter Isaak Iselin, Josua Hofer und Samuel Hirzel, zugeschrieben werden. Obwohl sich die Helvetische Gesellschaft ausdrücklich nicht als Intellektuellenzirkel betrachtete, kann davon ausgegangen werden, dass die Teilnehmer der Versammlungen gebildet waren. Fast 90% der Mitglieder verübten im Verlaufe des Lebens ein politisches Amt.<sup>190</sup>

Patriotismus bedeutete für die Teilnehmenden der Helvetischen Gesellschaft, dass über die konfessionellen Gräben hinweg diskutiert wurde. Wie konnte unter anderem eine zukunftsorientierte Erziehung mit nationalem Charakter geschaffen werden? Während in

<sup>187</sup> Im Hof, Ulrich: Zur Rolle der Sozietäten im 18. Jahrhundert zwischen Utopie, Aufklärung und Reform, in: Emil Erne, Die schweizerischen Sozietäten. Lexikalische Darstellung der Reformgesellschaften des 18. Jahrhunderts in der Schweiz, Zürich 1988, S. 12f.

<sup>188</sup> ebd., S. 11.

<sup>189</sup> Erne, Emil: Die schweizerischen Sozietäten. Lexikalische Darstellung der Reformgesellschaften des 18. Jahrhunderts in der Schweiz, Zürich 1988, S. 16.

<sup>190</sup> Im Hof/De Capitani, Helvetische Gesellschaft, Bd. 2, S. 17–74; Zurbuchen, Simone: Patriotismus und Nation: Der Schweizerische Republikanismus des 18. Jahrhunderts, in: Michael Böhler et al. (Hg.), Republikanische Tugend, Ausbildung eines Schweizer Nationalbewusstseins und Erziehung eines neuen Bürgers, Genf 2000, S. 156f.

den ersten Jahren die Verwirklichung von Reformkonzepten im Vordergrund standen – so beispielsweise die Umsetzung des von Franz Urs Balthasar verfassten Projekts einer nationalen Erziehungsanstalt<sup>191</sup> –, so veränderte sich im Laufe der Zeit der Fokus, hin zum Abstraktum einer landesweiten Freundschaft und Vaterlandsliebe. Nach und nach entwickelten sich auch die Zusammenkünfte der Helvetischen Gesellschaft zu festiven Anlässen, wo lieber in bierseliger Stimmung die Nation besungen wurde, als sachlich-politische Diskussionen zu führen und mögliche Reformvorschläge anzustreben.<sup>192</sup>

Die ursprüngliche pädagogische Debatte, die in der Helvetischen Gesellschaft geführt wurde, bestand in der Frage, ob es noch angemessen sei, die Jünglinge im Ausland ausbilden zu lassen. Patriotische Vertreter fanden in der Tradition der Wanderlehrjahre wenig Positives. Auch bei den Diskussionen um die Schaffung der Politischen Akademie in Bern um 1792 war dieses Argument noch virulent. In der Eröffnungsschrift des neuen Instituts warnte Johann Samuel Ith vor der Entfremdung der Fernstudierenden:

„Allein so kömmt er zurück, der junge Republikaner, der künftige Geschäftsmann oder Magistrat, in der Fremde für sein Vaterland erzogen und in seinem Vaterland fremd. Wer würde sich darüber wundern, wenn von dieser Erziehung die Früchte wären? – Unbekanntschaft mit dem Geiste und der Absicht der vaterländischen Gesetzgebung; – Schwierigkeit, die vorkommenden Geschäfte in ihrem rechten Gesichtspunkt zu fassen; – Verachtung unserer glücklichen Mittelmässigkeit, und Hinwegsetzung über jene langsamen Formalitäten, an welche die öffentliche und Privatsicherheit geknüpft ist; – unüberlegter Hang Einrichtungen bloß darum, weil sie alt sind, aufzuheben und Grundsätze einführen, die darum, weil sie irgendwo gut seyn mögen, nicht nothwendig überall gut seyn müssen.“<sup>193</sup>

Iths eng an die Republiksgrenzen angelehnter Patriotismus scheint vorherrschend zu sein. Nichtsdestotrotz wird im nächsten Abschnitt auch auf eine etwas ungewohntere Form des Patriotismus eingegangen.

### 3.3.1 Kosmopolitanismus – Iselins Patriotismus

Ein zeitgenössisches Beispiel für die Auseinandersetzung mit dem Patriotismus lieferte Isaak Iselin. Seine kosmopolitane, nicht auf die Landesgrenzen fixierte Auslegung der Vaterlandsliebe legte er bereits in seiner Antrittsrede als Präsident der Helvetischen Gesellschaft im Jahr 1764 dar.<sup>194</sup> Iselin verglich darin den Patriotismus mit

„der vortrefflichen Empfindung, welche alle die schönsten und die edelsten Gefühle der Menschheit vereinigt“ und „mit der verehrungswürdigen, mit der erhabenen Tugend, welche alle die grössten Fähigkeiten der Seele beschäftigt.“<sup>195</sup>

Damit eine Tugend aber erhaben wird oder eine Empfindung würdig ist, bedürfe es einer Aufheiterung des dunklen Keimes, worin diese bereits angelegt sei.

<sup>191</sup> Balthasar, Franz Urs: *Patriotische Träume eines Eydgnossen von einem Mittel, die veraltete Eydgnossenschaft wieder zu verjüngen*, Luzern 1758.

<sup>192</sup> Erne, S. 39f.

<sup>193</sup> Ith, Johann Samuel: *Rede bey der Eröfnung des neuen Instituts für die politische Jugend in Bern*, Bern 1787, S. 21f.

<sup>194</sup> Osterwalder, *Nationalerziehung*, S. 260, Zurbuchen, S. 158f.

<sup>195</sup> Iselin, *Anrede Helvetische Gesellschaft*, S. 165.



„Erst die aufgeheiterte, die zur Weisheit erhobene Vernunft, giebt jeder Empfindung, jeden Bewegungen der menschlichen Seele eine wahre Würde, und dem Menschen selbst die erhabene Güte, zu welcher seine grosse Bestimmung ihn auffordert.“<sup>196</sup>

Die erste Form des Patriotismus sei „eine unüberlegte Wirkung eines natürlichen, eines beinahe machinalischen Triebes.“<sup>197</sup> Angetrieben werde dieser unbändige Patriotismus durch „Unwissenheit, Gewohnheit und Stolz“. Dem Fremden würde lediglich Verachtung geschenkt. Vertreter dieses Patriotismus seien auf die eigenen Vorteile bedacht und würden sich in egoistischen Zirkeln formieren:

„Ihre Denkungsart ist gewalthätig und ausschliessend. Sie findet nur ihr Land, nur ihre Mitbürger, oft nur die Einwohner einer Provinz, oder einer Stadt, nur die Glieder eines Geschlechts, eines Stammes, einer Zunft ihrer Achtung und ihrer Freundschaft würdig. Nur diese sind für sie etwas, das übrige menschliche Geschlecht nichts.“<sup>198</sup>

Iselin anerkannte die historische Dimension dieses dunklen Patriotismus, denn „ohne ihn hätte der edlere, der erhabene Patriotismus (...) sich nie entwickeln können.“<sup>199</sup> Es sei nun aber die Zeit gekommen, die edle Vaterlandsliebe zu fördern. Dem dunklen Patriotismus setzt Iselin ein erleuchtetes, kosmopolitanes Ideal entgegen. Unbeirrt sollte der erleuchtete Patriot auch gegen verbreitete Widerstände vorgehen:

„Die Ungerechtigkeit der Grossen, die Wuth des Volkes, der allgemeine Undank, die Gefahr das Leben, die Gefahr die Ehre zu verlieren, welche edeln Seelen oft werther ist als das Leben, sind nicht vermögend, ihn von einer Handlung abzuschrecken, von welcher er weiss, dass sie wahrhaftig gut ist.“<sup>200</sup>

Der (edle) Patriot ordnet sich dem Gemeinsinn unter und handelt damit ähnlich wie der Bürger in dem zwei Jahre zuvor, 1762, erschienenen Gesellschaftsvertrag von Jean Jacques Rousseau.<sup>201</sup>

„Jhn [den Patrioten] leiten nur die Gesetze, und der grosse Gedanke von der allgemeinen Wohlfahrt; diese allein beherrschen seine edle Seele, diesen opfert er alle andern Triebe, alle andern Neigungen seines Herzens auf.“<sup>202</sup>

In einem Brief an Ulysses von Salis beschrieb Iselin die Zelebrierung eines Tugendkultes<sup>203</sup> am Marschlinser Philanthropin. Er lehnte dabei eine landesspezifisch-patriotische Form dieser Feierlichkeiten kategorisch ab:

<sup>196</sup> ebd., S. 164f.

<sup>197</sup> ebd., S. 165.

<sup>198</sup> ebd., S. 166.

<sup>199</sup> ebd., S. 167.

<sup>200</sup> ebd., S. 173.

<sup>201</sup> „Ce que l'homme perd par le contrat social, c'est sa liberté naturelle & un droit illimité à tout ce qui le tente & qu'il peut atteindre; ce qu'il gagne, c'est la liberté civile & la propriété de tout ce qu'il possède. (...) On pourroit sur ce qui précède ajouter à l'acquis de l'état civil, la liberté morale, qui seule rend l'homme vraiment maître de lui; car l'impulsion du seul appétit est esclavage, & l'obéissance à la loi qu'on s'est prescrite, est liberté.“ Rousseau, Jean Jacques: *Du contrat social ou principes du droit politique*, Amsterdam 1762, S. 42f.

<sup>202</sup> Iselin, *Anrede Helvetische Gesellschaft*, S. 175.

<sup>203</sup> Iselin unterschied zwischen Helden der Geschichte und Helden der Tugend. Nicht jeder historische Held sollte dabei als Vorbild für tugendhaftes Handeln dienen. Beispielsweise schlägt Iselin vor, bei einer Preisverleihung, wo der Fleiss für die Ausbildung der erwünschten Lernziele ausgezeichnet würde, un-

„Villich könnte mancher auf den Gedanken fallen es würde gut seyn neben diesem Feste ein Nationalfest der deutschen oder der helvetischen Tugend zu stiften. Allein dieser Einfall würde mir sehr missfallen. In älteren Zeiten hätte er noch einige Entschuldigung finden können; aber nicht in den unsrigen, wo der bessere Theil der Menschen erleuchtet genug ist um einzusehen, dass keine tugendhafte Handlung einem einzigen Volke eigen seyn kann (...). Ich wollte also allen Nationalstolz aus meinem Philanthropium verbannen und meinen Jünglingen keinen andern Stolz einflössen als denjenigen, der sich auf die wahre Würde der Menschheit und auf die Rechte der Tugend gründet.“<sup>204</sup>

Iselin begründete sein kosmopolitisches Verständnis des Patriotismus im Wissen, dass keine Nation als autarkes Gebilde bestehen könne. Gegenseitige Abhängigkeiten unter verschiedenen Staaten würden in politischer und ökonomischer Hinsicht auch die Schweiz betreffen. Er vertrat deshalb die Perspektive, dass *„Glückseeligkeit aller auf dieser Erde lebenden Menschen ein Ganzes ausmacht“*.<sup>205</sup> Diese Erkenntnis sei zwar noch nicht überall verbreitet, werde aber vielerorts bereits als Tatsache verstanden:

„Es ist eine in unsern Zeiten bey nahe allgemein anerkannte Wahrheit, dass Miswachs oder Ueberfluss, zerrütteter oder freyer Handel in Asien, in Africa, in America bis in die innersten Gegenden von Deutschlande die wichtigsten Einflüsse haben, dass der Jrrthum eines chinesischen Ministers in allen Theilen von Europa empfindlich werden könne; und dass Ungerechtigkeiten und Unordnungen, welche in diesem Welttheile vorgehen, Elend und Jammer in den drey übrigen ausbreiten: so wie die Tugend und die Weisheit, welche sich auch in dem kleinsten Staate der Erde thätig erzeugten, für die ganze Menschheit vortheilhafte Folgen haben müssen.“<sup>206</sup>

### 3.3.2 Fortschritt der Nation

Patriotismus wurde von mehreren politischen Vertretern der Helvetischen Republik mit dem Fortschritt einer Nation vereint. Die gesellschaftliche Perfektionierung war für Philipp Albert Stapfer ein wichtiger erzieherischer Aspekt. Die Anlagen jedes einzelnen Bewohners und jeder einzelnen Bewohnerin mussten in der Schule gefördert werden. Nur so sei es möglich, die Existenz eines nationalen Fortschritts nachzuweisen. Für Stapfer war es ein wichtiges Anliegen, diesen Nachweis zu erbringen:

„Nur wenn der Mensch nach allen seinen physischen, geistigen und sittlichen Anlagen von seinen Erziehern behandelt worden, nur wenn der Versuch einmal mit einem ganzen Volke gemacht seyn wird, alle Kräfte des Menschen harmonisch und vollständig zu entwickeln: nur dann wird die grosse Frage entschieden werden können, ob das Menschengeschlecht wirklich zu unendlichen Fortschritten in Licht und Kraft, in Tugend und Genuss, oder ob es zu Sisyphus Loose, zum Herauf- und Herunterwälzen in ewigem Kreise bestimmt sey.“<sup>207</sup>

---

terschiedlich abgestufte Medaillen zu verteilen: *„Ich habe nur einen Alexander bekommen, sollte die Klage des einen, ich habe einen Kleinjogg bekommen, sollte die Freude des andern seyn, denn die Helden und die Gelehrten, welche nicht zugleich tugendhafte Männer gewesen sind, müssten die schlechtesten Loose seyn.“*, Iselin/von Salis, Schreiben, S. 15.

<sup>204</sup> ebd., S. 14.

<sup>205</sup> ebd., S. 73.

<sup>206</sup> ebd., S. 73f.

<sup>207</sup> Stapfer, Philipp Albert: Anrede des Ministers der Künste und Wissenschaften an die Erziehungsräthe und Schulinspektoren des Kantons Luzern, in: Zwei Anreden gehalten bei der feierlichen Einsetzung des Erziehungsrathes zu Luzern, den 20 Jenner 1799, Luzern 1799, S. 6.

Eine ähnliche Frage stellte Thaddäus Müller bei demselben Anlass. In seiner Anrede zur Einsetzung des Luzerner Erziehungsrats beschrieb er das grosse Potential einer gebildeten Nation.

„Fürwahr die Vaterlandsliebe muss, wo sie immer in einem Schweizerherzen lodert, aufleben und sich freuen, wenn sie nach einem halben Jahrhundert ein Geschlecht auf Helvetiens Boden hervortreten sieht, das das Gut der Freiheit besser zu schätzen weiss, und nicht missbrauchen wird: denn ein Volk ist nur in dem Maasse frei und gut als es wahrhaft aufgeklärt; und nur in dem Masse glücklich, als es frei und gut ist! (...) Helvetiens Söhne und Töchter, wenn sie schweizerische Redlichkeit mit humanen Sitten und Schweizermuth mit Einsichten paaren, wie liebenswürdig und wie stark werden sie dann erst seyn! Wie viele neue Vorzüge muss eine allgemein erhöhte Bildung des helvetischen Volkes Tells Vaterlande geben! Dann ist noch besser, als izzt im Schoosse der Alpen zu wohnen, und ein neues, noch schöneres Gewand wird die Schweizernatur für gebildete Menschen angenommen haben.“<sup>208</sup>

Stapfer und Müller malten beide rosige Zukunftsszenarien für die Schweizer Nation aus, sofern das Erziehungswesen eine tragende Rolle erhalten sollte. Müller verwies dabei auf die Notwendigkeit der Helvetischen Revolution. Erst dadurch, also mit der Durchsetzung der helvetischen Verfassung, war es möglich, die erstrebten Ziele der öffentlichen Erziehung, nämlich „*Allgemeinheit, Gleichförmigkeit und Zweckmässigkeit*“, umzusetzen.<sup>209</sup> Zwischen Allgemeinheit und Gleichförmigkeit musste in Müllers Augen differenziert werden:

„Ich unterscheide Allgemeinheit von der Gleichförmigkeit. Man könnte allgemein für die Aufrichtung guter Schulen sorgen, und es könnte in dem, was darin gelehrt würde, und wie es gelehrt würde, noch grosse Ungleichheit herrschen. Man kann sagen: die Gleichförmigkeit im Erziehungswesen Helvetiens war auf keine andere Weise möglich, als durch die Revolution, oder durch die Umgiessung der helvetischen, durch ungleiche Bande vereinigten Staaten, in eine Eine und untheilbare Republik.“<sup>210</sup>

Die konstitutionelle Veränderung in einen Zentralstaat war demnach für Müller die Voraussetzung für eine allgemein zugängliche Schule oder anders ausgedrückt für die flächendeckende Beschulung der Nation. Zudem bereitete die Abkehr von ständischen Prinzipien die Gleichförmigkeit der Bildung vor. Jeder Bürger sollte von nun an gemäss seiner Leistung beurteilt werden und dementsprechend auch berufliche Aufstiegspektiven erhalten. Müller wies in seiner Rede darauf hin, dass die Gleichförmigkeit erst nach Ermittlung der Ungleichheit verwirklicht werden könnte. Es sei erstaunlich, wie unerforscht das helvetische Schulwesen sei:

„Man hatte Kenntnisse von den politischen Verhältnissen der Kantonen zu einander; man zählte die Naturprodukte eines jeden Kantons; man wusste genau den Zustand ihrer Industrie und ihres Handlungswesens; aber was in den meisten Kantonen im Geschäft der öffentlichen Erziehungen getrieben wurde, darüber herrschte gänzliche Stille.“<sup>211</sup>

Durch die Lancierung der Schul-Enquête brach auch das Schulwesen aus der von Müller erwähnten Stille aus.

---

<sup>208</sup> Müller, S. 37f.

<sup>209</sup> ebd., S. 23.

<sup>210</sup> ebd., S. 29f.

<sup>211</sup> ebd., S. 30.



## 4 Erziehungskonzepte in der Schweiz um 1800

Wie die Untersuchung von Anna Bütikofer zeigte, wurden kurz nach der Proklamierung der Helvetischen Republik eine Vielzahl an Schulreformplänen beim Minister der Künste und Wissenschaften eingesandt. Angesichts der geplanten Neuordnung des Schulwesens im revolutionären Staat engagierten sich mehrere Autoren für dessen Gestaltung. Das Verfassen von Schriften mit Ideen für eine Neu- oder Umgestaltung der Schulen war keine Neuheit der Helvetischen Republik. Bereits zuvor äusserten sich Autoren zu dieser Thematik. Was damals teils anonym als politische Spitze gegen das bestehende Regime verfasst worden ist und nur bedingt die Anerkennung der Machthaber erhielt, wurde von Stappers Ministerium sehr begrüsst. Im Folgenden werden drei Beispiele vorhelvetischer Erziehungskonzepte diskutiert, bevor schliesslich ein kurzer Überblick über die helvetischen Schulreformpläne gegeben wird.

### 4.1 Schulreformpläne am Ende des Ancien Régimes

Der erste Text stammt von Karl Viktor von Bonstetten. Der Berner Patrizier veröffentlichte 1786 unter dem Titel „*Ueber die Erziehung der Patrizischen Familien von Bern*“ eine Erziehungsschrift über die dortige Akademie. Nach Studienjahren in Genf, Leiden, Paris, Cambridge und einer Italienreise kehrte er weltgewandt nach Bern zurück und amtierte ab 1775 im Grossen Rat.<sup>212</sup> Von Bonstetten betätigte sich in dieser Zeit als politischer Autor, der sich zur Zukunft des Schulwesens äusserte. Der in Zürich publizierte Text von 1786 war ein Versuch, die höhere Bildung in Bern zu reformieren. Bonstettens Text erschien mehr oder weniger parallel zu einem Text von Johan Samuel Ith zur Gründung des politischen Instituts in Bern. Stapfer stand Ith sehr nahe und musste auch von Bonstettens Text gekannt haben. Insofern ist ein ziemlich direkter Bezug zum Minister der Künste und Wissenschaften der Helvetischen Republik gegeben.

Konrad Tanners anonym erscheinener Text „*Vaterländische Gedanken über die mögliche gute Auferziehung der Jugend in der helvetischen Demokratie*“ wurde zeitgleich mit von Bonstettens Schrift herausgegeben. Er ist eine vorrevolutionäre Interpretation der Demokratie und gleichzeitig ein kompletter Schulplan. In Tanners Text werden Patriotismus, Schule und das politische System zu einer neuartigen Deutung verbunden, die in der Helvetischen Republik schliesslich zum Tragen kommen sollte.

Wenn Tanner noch von Luftgebäuden schrieb, die es endlich zu verwirklichen galt, wurde der dritte Text 1792 als nationales Schulgesetz formuliert. Condorcet stellte den Entwurf des Komitees für öffentlichen Unterricht am 20. und 21. April der französischen Nationalversammlung vor. Just an diesem Versammlungstag rief der König den Krieg gegen Österreich aus. Aufgrund der Kriegserklärung vertagte die Nationalversammlung die politische Diskussion über den Schulplan, gab aber zumindest die Erlaubnis, den Text zu drucken.<sup>213</sup> Condorcets Versuch wurde zwar nicht direkt umgesetzt, war aber für

---

<sup>212</sup> Redaktion HLS: Karl Viktor von Bonstetten, in: HLS, Historisches Lexikon der Schweiz, Onlineversion, <<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D11586.php>>, 8. August 2012.

<sup>213</sup> <<http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/7ed.asp>>, 7. Juni 2013; Thamer, Hans-Ulrich: Die Französische Revolution, München 2004, S. 55ff.

Stapfers Helvetisches Schulgesetz die Vorlage. Osterwalder bezeichnet Stapfers Version als „eine ziemlich unverhüllte Kopie des Projekts von Condorcet“.<sup>214</sup>

#### 4.1.1 Von Bonstetten

„Also dass, wer eine Anstalt für alle Bürgerklassen errichten wollte, sie vortreflicher machen müsste als selbst die Erziehung welche die reichsten Bürger ihren Söhnen zu geben fähig sind. Eben durch gute und allgemeine Erziehungsanstalten würde eine der gefährlichsten Folgen des Reichthums gehoben, welcher, neben allen grossen Vortheilen, den allgrössten gewähret, dass die reichen Familien ihre Söhne besser zu bilden vermögen als die weniger reichen, wodurch aber zugleich die gefährlichste Oligarchie, diejenige nämlich eingeführt wird, welche anfänglich auf Verdienst gestützt ist, und nach zerstörtem Gleichgewicht auch ohne Verdienst bestehen kann.“<sup>215</sup>

Karl von Bonstetten untersuchte in seinem Text die historische Entstehung der Akademie und stellte fest, dass die Beschränkung der Anstalt für zukünftige Geistliche nicht mehr zeitgemäss sei. Er legte einen Plan vor, damit die Akademie in Zukunft „für alle übrigen Stände der Bürgerschaft bequem sey“.<sup>216</sup> Von der Bürgerschaft ausgeschlossen waren die Hintersässen, die als besitzlose Landbewohner umschrieben werden können. Wie das eingangs erwähnte Zitat aufzeigt, stand der Verfasser des Textes dem unausgeglichenen Zugang zur Bildung kritisch gegenüber. In dem öffentlichen Unterricht für die Berner Bürger vermutete von Bonstetten einen Garant für gleichmässige, republikanische Zustände. Republikanismus implizierte in seinen Augen die Unterordnung des einzelnen Bürgers für einen grösseren gemeinschaftlichen Sinn und ein respektvolles gesellschaftliches Zusammenleben. Dieses Zusammenleben sah er in Gefahr, sobald einige wenige Familien aufgrund von Bildungsvorteilen ihre Macht zusätzlich auf Kosten der weniger gebildeten Bürger ausbauen konnten. Von Bonstetten warnte vor einer möglichen Oligarchisierung:

„So könnten, aus Mangel allgemeiner vortreflicher Erziehungsanstalten nach und nach wenige reiche Familien, mitten unter armen, unwissenden, verdorbenen Bürgern, eine unsichere ängstliche Macht behaupten; bis, bey der ersten Gefahr, eine so schändliche Regierung, und mit ihr die Republik, und jener edle Thron den die Tugend ihren Vätern gab, ins alte Nichts hinabstürzen.“<sup>217</sup>

Obwohl von der höheren Bildung die Rede ist, legen von Bonstettens Überlegungen eine patriotische Haltung frei, die auch für das niedere Schulwesen relevant war. Die Förderung des öffentlichen Schulwesens würde die Republik insgesamt stärken:

„Wären hingegen die öffentlichen Anstalten so gut als diejenige Erziehung welche die reichen Bürger ihren Söhnen geben können, so würde die wesentlichste Gleichheit, die der Sitten und

<sup>214</sup> Osterwalder, Fritz: Menschenrechte im Zentrum der Bildungsdiskussion im ausgehenden Ancien Régime und in der Helvetischen Republik, in: Simone Zurbuchen et al. (Hg.), Menschenrechte und moderne Verfassung. Die Schweiz im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert, Genf 2012, S. 146.

<sup>215</sup> von Bonstetten, Karl: Ueber die Erziehung der Patrizischen Familien von Bern, 2. Abschnitt, Zürich 1786, S. 5.

<sup>216</sup> von Bonstetten, S. 4

<sup>217</sup> ebd., S. 5.

der Aufklärung, sich unter uns erhalten, und mit ihr der Geist der Freyheit und die Macht der Republik.“<sup>218</sup>

Freiheit konnte nach republikanischer Lesart unterschiedlich verstanden werden. Fritz Osterwalder differenziert zwischen einem traditionell-republikanischen Freiheitsbegriff, der sich auf die Republik als autarkes, frei handelndes politisches Gebilde bezieht und einer individuellen, naturrechtlichen Freiheit.<sup>219</sup> Von Bonstettens Freiheit bezog sich auf den ersten Begriff. Obwohl ihm die zweite Version, deren Genese Osterwalder bei John Locke verortet, bestimmt bekannt war, wurde Freiheit im Zusammenhang mit der frühen Eidgenossenschaft aufgeführt und somit als klassisch republikanische, staatliche Autonomie verstanden.<sup>220</sup>

Eines der hauptsächlichen Anliegen von Bonstettens lag darin, dass anstelle der beiden theologischen Lehrstühle an der Berner Akademie naturwissenschaftliche Inhalte doziert würden. In einer längeren Auseinandersetzung bezeichnete er die Kontroverstheologie als obsolet<sup>221</sup> und hob die Vorzüge der „*Naturgeschichte*“ hervor. Biologische Kenntnisse seien für Dorfpfarrer von praktischem Nutzen, wenn sie in der Rolle der einzigen gebildeten Person im Dorf über Krankheiten Bescheid wissen mussten oder im Landbau zu möglichen Verbesserungen anleiten sollten.<sup>222</sup> Ein weiterer Nutzen würde darin liegen, dass bereits in den unteren Klassen über den Zeichenunterricht Anknüpfungspunkte an die Naturgeschichte geschaffen werden konnten. Selbst das Erlernen von Latein fiel den Schülern leichter, wenn Verbindungen zu zoologischen oder botanischen Fachbegriffen hergestellt wurden.<sup>223</sup> Was die alten Sprachen betraf, war von Bonstetten skeptisch, ob die zukünftigen Geistlichen davon einen grossen Nutzen haben würden. Das Erlernen von Hebräisch lehnte er ab und begründete die Ablehnung mit einer rhetorischen Frage:

„Ist es nützlich dass viele hundert Theologen ihre besten Jugendjahre mit Erlernung dreyer todtten Sprachen so zubringen, dass kaum zwanzig unter ihnen alle drey gründlich erlernen und beybehalten können? Und welchen grossen Nutzen gewähren endlich diese seltenen Früchte jenen zwanzigen, davon der halbe Theil auf dem Land leben muss?“<sup>224</sup>

Das Erlernen von Latein und Griechisch wurde dabei zwar ebenfalls kritisiert, doch mass der Autor diesen beiden Sprachen den Zugang zu den republikanischen Grundfesten aus vergangenen Jahrhunderten zu.<sup>225</sup> Die Sprachenfrage wurde zum Inbegriff seiner republikanisch-patriotischen Position. Dabei blickte er über die Stadtmauern von Bern hinaus und verwies auf eine gemeinsame historische Vergangenheit der Schweizer. Dieser historische Bezug ist auch in Isaak Iselins Schriften anzutreffen.<sup>226</sup> Offensichtlich hatte sich von Bonstetten in dieser Hinsicht an dem bereits früher entstandenen patriotischen Diskurs der Helvetischen Gesellschaft angeschlossen.

<sup>218</sup> ebd., S. 5.

<sup>219</sup> Osterwalder, *Demokratie*, S. 76f; S. 83.

<sup>220</sup> von Bonstetten, S. 29.

<sup>221</sup> ebd., S. 11.

<sup>222</sup> ebd., S. 14.

<sup>223</sup> ebd., S. 15-20.

<sup>224</sup> ebd., S. 25.

<sup>225</sup> ebd., S. 26f.

<sup>226</sup> Iselin, *Philosophische Versuche*, S. 21f.

Für die Umsetzung seines religionsbeschneidenden Lehrplans musste von Bonstetten davon ausgehen, dass das traditionelle erziehungspolitische Gefüge der Akademie nur mit Schwierigkeiten zu verändern war. Als Ersatz für die gewohnte humanistische Ausrichtung versuchte er deshalb mit vielfältigen Argumenten einen neuen Weg zu begehen, der eine Mischung aus Empirie und Patriotismus integrierte. In der Kritik stand die klassische Wissensaneignung, die für alltägliche Verrichtungen aus Sicht des Autors mehr hinderlich als förderlich ist. Bildung sollte stärker am gesellschaftlichen Nutzen orientiert sein und nicht in der maximalen Aneignung von Schriftgelehrtheit gipfeln.

„Man sehe doch die Wirkung unsrer verworrenen Anstalten auf die erwachsenen Schüler. Obschon einige bernerische Geistliche aufgeklärter als die Geistlichen vieler Nationen sind, so findet man doch manches Opfer der allzuviel gelehrten und zu wenig ergründeten Wissenschaften. Wer hat nicht unter den vielen Landpfarrern auch unwissende gesehn, die, da sie sich auf ihren Dörfern von allem Unterricht entfernt und sich in häuslichen, ökonomischen und Berufszerstreuungen versetzt fanden, auf einmal die Fackel ihrer Schulweisheit erloschen sahen; voll Gramatik, und gelehrter lateinischer, griechischer, hebräischer und polemischer Worten und theologischer Kraft-Sprüche, zu jeder Wissenschaft unfähig waren, und eben wegen dem vielen eingeschluckten Zeug an Vernunft von jedem Bauer übertroffen wurden.“<sup>227</sup>

Praktisch nutzbares Wissen, das sich aus der Naturbetrachtung ergab, figurierte daher bei von Bonstettens Reformplan vor orthodox-theologischen Tiefenbohrungen.

Die Religiosität sollte von ihrem scholastischen Fundament gehoben werden und sich über Empfindsamkeit und Naturidylle zur Blüte entfalten.

„Wie verschieden sind nicht die Empfindungen, welche die Betrachtung der Natur dem fühlenden Herzen gewähren! Aus ihr strahlet das Licht der wahren Religion, welche den Verstand beleuchtet, und das Hertz erhebt.“<sup>228</sup>

Trotz der unorthodoxen Deutung der „wahren Religion“ vermied es von Bonstetten, den Philosophismus als Alternative einzusetzen. Humes, Voltaires und Diderots Ansichten wurden vom Berner Patrizier scharf abgelehnt. Der höchste Gottesdienst fand zwar in der helvetischen Natur statt, die von Bonstetten in schwelgerischen Tönen anpries, doch deren Schöpfer und Lenker war nach wie vor Gott und nicht ein Elementarteilchenschwarm.<sup>229</sup>

„Die ländliche, sanfte, oder erhabene Natur, welche überall den Schweizer umgiebet, ist eine so reiche, so unerschöpfliche, so manigfaltige Quelle von Glückseligkeit und steter Betrachtung; sie ist insonderheit dem Frommen so begreiflich, so paradiesisch helle, dass in ihrem Glanze der Schimmer der Welt zur Nacht verdunkelt wird. Im Schoosse seiner Familie mit Gott und der Natur leben, der einzigen Beschäftigung eingedenk, die anvertraute Heerde auf der Bahn der Tugend zu einer ewigen Glückseligkeit zu leiten, ist vielleicht die erhabenste, gewiss die glücklichste Bestimmung.“<sup>230</sup>

Die erneuerte Religion sollte schliesslich der Freiheit des Vaterlandes zugute kommen. In seiner patriotischen Absicht versuchte von Bonstetten die Notwendigkeit von Reformen für den bernischen Akademielehrplan nachzuweisen. Die Forderung nach neuen

---

<sup>227</sup> von Bonstetten, S. 23f.

<sup>228</sup> ebd., S. 21.

<sup>229</sup> ebd., S. 27.

<sup>230</sup> ebd., S. 20.



Fächern, insbesondere der Naturgeschichte, war für Bern allerdings kein Novum. Bereits bei der Gründung der Berner Kunstschule in den 1770er Jahren war eine Reduktion des Religiösen und der humanistischen Ausrichtung zugunsten des Realienunterrichts festzustellen.<sup>231</sup> Auch in Zürich wurde stärker auf diese neuere Fachausrichtung gesetzt.<sup>232</sup> Iselins Akademiepläne von 1775 gingen schliesslich ebenfalls eindeutig in die naturwissenschaftliche Richtung.<sup>233</sup> Von Bonstettens Coup sollte darin liegen, dass er sich dafür einsetzte, dass auch die zukünftigen Geistlichen auf diesen zeitgemässen wissenschaftlichen Wandel aufspringen würden und somit einen Schritt zur Empirie vollzögen. Diese Reform sollte auch dem anfangs angeführten Anliegen gerecht werden, dass die Akademie für alle Stände relevant sein und nicht nur Geistliche ausbilden sollte. Damit versuchte er am grössten erziehungspolitischen Uhrwerk zu drehen, sofern berücksichtigt wird, dass von Bonstetten von der „top-down“-Durchsetzung seines Plans ausging. Er war davon überzeugt, dass eine wissenschaftliche Partikularisierung die Nation erstarken liesse, und verabschiedete sich von der Vorstellung der universalen Gelehrtheit.<sup>234</sup> Nur durch die veränderte Bildung junger Akademiker, die von Bonstetten auch als Volkslehrer bezeichnete, sollte die aus seiner Sicht lethargische Religiosität und damit auch der Korpsgeist einer ganzen Nation aufgebessert werden. Die Volkslehrer müssten aufgrund ihres Wissens über die vaterländische Geschichte zur patriotisierenden Instanz werden und ihre Rolle als „unüberwindliche Phalanx“ des Wissens und als Armee gegen Unglauben und Laster einnehmen.<sup>235</sup>

„Dadurch dass die Regierung dem Manne, der dem ganzen Volke die wichtigsten Wahrheiten verkündigen soll, auch endlich vaterländische Grundsätze beybringen liesse, könnte sie auch dem Volke die grossen Wahrheiten einflössen, welche einer freyen Nation geziemen. So wie die Griechen und Römer den Gesetzgeber begeistern sollten, eben so könnte auch der Geist unsrer Väter und die alt-helvetischen Tugenden, insonderheit die Religion (diese Quelle alles Grossen und Edeln), durch die Macht der Beredsamkeit wieder auferweckt werden, und, wie die Schutzgötter der Nation, wieder mitten unter uns leben, zum Heil des Staates, und zur Erhaltung unsrer Freyheit.“<sup>236</sup>

Von Bonstettens Schrift entstand zu einem Zeitpunkt, als die Schaffung einer Akademie für angehende Magistratspersonen in Bern diskutiert wurde. In dem im gleichen Jahr erschienenen „*Entwurf einer Erziehungs-Anstalt für die politische Jugend von Bern, vom 14ten bis zum 18ten Jahr.*“ wurde beschrieben, dass bereits seit 1778 die Berner Regierung an einer Reorganisation der höheren Bildung interessiert war. Es stand zur Diskussion, ob die „*politische Jugend*“ und die „*zum geistlichen Stand bestimmte Jugend*“ eine gemeinsame Bildung erhalten sollten. Diese Idee wurde aber vom Schulrat als nicht realisierbar eingeschätzt. Dementsprechend wurde der Plan zur Eröffnung eines politischen Instituts vorgeschlagen, das die zukünftigen Magistrate der Republik Bern fördern soll-

---

<sup>231</sup> Wyss, S. 44.

<sup>232</sup> [Usteri, Leonhard]: Nachricht von den neuen Schul-Anstalten in Zürich. Als eine Anweisung und Aufforderung, sich dieselben zu nutze zu machen; meinen Mitbürgern gewidmet. Zürich 1773.

<sup>233</sup> Iselin/von Salis, Schreiben, S. 26.

<sup>234</sup> von Bonstetten, S. 35.

<sup>235</sup> ebd., S. 34.

<sup>236</sup> ebd., S. 29.

te.<sup>237</sup> Der Vorschlag fand Anklang und das Institut wurde 1787 eröffnet. Unter anderen gehörte auch der spätere Minister der Künste und Wissenschaften der Helvetischen Republik zu den Lehrern des Instituts.<sup>238</sup> Die Fächerliste gestaltete sich im Entwurf wie folgt:

„1. Deutsche und lateinische Sprache. 2. Allgemeine und vaterländische Geschichte. 3. Philosophie, d.i. Vernunftlehre und Psychologie. 4. Moralphilosophie. 5. Physik und Mathematik. 6. Jurisprudenz, dadurch versteht man Naturrecht, allgemeines und helvetisches Staatsrecht, römisches und vaterländisches Privatrecht.“<sup>239</sup>

Es wird in diesem Lehrplan auf die Theologie verzichtet. Von der Naturgeschichte ist ebenfalls keine Rede.

Von Bonstettens Plan für die zukünftigen Geistlichen fand damit bei der Gründung des politischen Instituts keine Berücksichtigung. Umso weniger wahrscheinlich ist es, dass sein Anliegen bei der Klerikerausbildung Anklang fand. In seiner Eröffnungsrede begründete Johannes Samuel Ith den Verzicht von naturwissenschaftlichen Fächern mit dem unadäquaten Nutzen für Regierende. Er war der Meinung

„die Mathematik, die Naturgeschichte, die Technologie sind empfehlungswürdige Wissenschaften; aber man kennet doch Messkünstler, Naturhistoriker, Kunsttheoristen, die schlechte Magistraten seyn würden, gleichwie man umgekehrt vortrefliche Magistraten kennt, die von dem allen nichts sind.“<sup>240</sup>

Die Gründung des politischen Instituts war damit mit einer beruflichen Spezialisierung verbunden, die nicht zwingend weitreichende Schriftgelehrtheit verlangte. In diesem Punkt und der Verminderung religiöser Fächer lagen die Parallelen der beiden Konzepte. Die Kontextualisierung von von Bonstettens Text sollte indes aber aufgezeigt haben, dass die Umsetzung schulischer Reformpläne, die gegen das orthodoxe Religionsverständnis zielten, unter dem Aspekt des traditionell-republikanischen Patriotismus im Ancien Régime durchaus möglich war. Nach wie vor blieb hingegen die ständische Bildung gewahrt, die einer politischen Elite die Grundlage zur Beherrschung der Bevölkerung liefern sollte. Vergleichsweise änderten sich lediglich die Vorzeichen der Pädagogisierung, nicht aber die politischen Akteure und das Herrschaftsprinzip. Von Bonstetten wies zwar auf die Gefahr einer Oligarchisierung hin und griff einige demokratische Elemente in seinem Text auf, doch ging er damit nicht so weit wie der Autor des folgenden Texts. Wo vormalis die religiöse Orthodoxie eine sinn- und identitätsstiftende Funktion übernahm, kam mit der patriotischen Diskussion je länger, je stärker die Vaterlandsliebe zum Zuge.

<sup>237</sup> [Ith, Johannes Samuel]: Entwurf einer Erziehungs-Anstalt für die politische Jugend von Bern, vom 14ten bis zum 18ten Jahr, Bern 1786, S. 6.

<sup>238</sup> Stapfer, Philipp Albert: Die fruchtbarste Entwicklungsmethode der Anlagen des Menschen zufolge eines kritisch-philosophischen Entwurfs der Culturgeschichte unsers Geschlechts: in der Form einer Apologie für das Studium der classischen Werke des Alterthums, Bern 1792.

<sup>239</sup> Ith, Entwurf, S. 10.

<sup>240</sup> Ith, Eröffnungsrede, S. 29.

#### 4.1.2 Tanner

„Hätte jeder Bauernsohn in unserm Vaterland seinen Haus-Pedagog, wie die Prinzen vom Geblüte; ja so würde man in zwei Jahren weitere Schritte wagen, als wir wirklich mit unsern Gehorsamen wagen. Aber wer für öffentliche Schulen schreibt, der schreibt für einen guten Theil Dummköpfe, die auch Bürger sind, und die man nicht übertreiben muss, wenn man sie nicht gar will überstottern lassen.“<sup>241</sup>

Unter dem Titel „*Vaterländische Gedanken über die mögliche gute Auferziehung der Jugend in der helvetischen Demokratie*“ wurde 1787 in Zürich ein rund hundert Seiten dicker Schulreformplan anonym veröffentlicht.<sup>242</sup> Schnell macht der Autor Konrad Tanner in seinem Text klar, dass die richtige Erziehung „*das wichtigste Werk des Staates sey, an dem alles liegt, und für das sich folglich alles interessieren müsse*“.<sup>243</sup> Gemäss Tanner war das Erziehungswesen immer von den Herrschenden abhängig. Wenn sich diese dafür einsetzten, so stand es auch um die Aufklärung gut. Wenn sich diese aber wenig dafür interessierten, verblieb der Staat wenig aufgeklärt. Je nach Staatssystem musste diese Verantwortung für die Erziehung von unterschiedlichen Herrschenden übernommen werden. Da in der Demokratie jede einzelne Person dafür in der Verantwortung stand, war es umso wichtiger, dass jeder Bürger eine adäquate Erziehung und solide Bildung vermittelt erhielt. Der Einsiedler Mönch Tanner schrieb zur Regierungsform der Demokratie:

„Da nimmt jeder freye Landsmann an der Regierung selbst Antheil; da hängt das höchste Wohl des Staates von den Begriffen eines jeden besondern, oder des Privaten ab. Der glückliche Landmann ist selbst Beherrscher und Gebieter; er ist der Wählende, er ist, so zu sagen, der Richter jedes Theiles der Republik und des Ganzen zugleich. Er setzt sich seine Vorgesetzten, er schliesst Bündnisse, er errichtet Gesätze, kurz, er ist ein getheilter Monarch.“<sup>244</sup>

Für einen Text, der ungefähr zum selben Zeitpunkt publiziert wurde, wie die erste moderne demokratische Verfassung in Amerika, erstaunt die Schlichtheit von Tanners Erklärung. Als Bibliothekar des Klosters Einsiedeln verfügte er wohl über einen mehr oder weniger uneingeschränkten Zugriff auf die aktuellsten politischen Traktate aus aller Welt.<sup>245</sup> Tanner verwahrte sich gegenüber konzeptionellen Luftgebäuden. Für ihn mussten Erziehungsreformen umsetzbar sein und den Gegebenheiten vor Ort entsprechen.<sup>246</sup> Vor Ort sollte auch die Erziehung der jungen Schweizerinnen und Schweizer stattfinden. Tanner knüpfte damit an die bekannte patriotische Diskussion an. Auf diese Weise sei es möglich, zwei wesentliche Erziehungsbestrebungen im eigenen Land umzusetzen und das politische System zu stärken. Diese Bestrebungen lagen darin, gute Christen und nützliche Bürger zu bilden.<sup>247</sup>

<sup>241</sup> [Tanner, Konrad]: *Vaterländische Gedanken über die mögliche gute Auferziehung der Jugend in der helvetischen Demokratie*, Zürich 1787, S. 47.

<sup>242</sup> Siehe dazu: Osterwalder, Fritz: *Madisons Dilemma: Moderne Demokratie und öffentliche Bildung*. Philadelphia – Paris – Einsiedeln – Paris, in: *Jahrbuch für Pädagogik* 2001, Frankfurt am Main 2001, S. 151–169.

<sup>243</sup> Tanner, S. 10.

<sup>244</sup> ebd., S. 10f.

<sup>245</sup> Osterwalder, *Madisons Dilemma*, S. 152.

<sup>246</sup> Tanner, S. 18f.

<sup>247</sup> ebd., S. 20.

Tanners Erziehungskonzept setzte bereits bei der frühkindlichen Erziehung im Elternhaus an. Diese sei eine „*pure Pflicht der Aeltern*“.<sup>248</sup> Es würde in der elterlichen Verantwortung liegen, dass die Kinder bereits im frühen Alter eine konsequente Erziehung erlebten. Erziehung besitze das Potential, einen Menschen ein gutes Leben führen zu lassen. Das christliche Konzept der Erbsünde lehnte Tanner hingegen ab: „*Man wird nicht böse geboren, man wird es erst mit der Zeit, und wir würden gläublich immer gut bleiben, wenn man uns auf die gehörige Weise vom Bösen abhielte.*“<sup>249</sup> Osterwalder sieht darin den Versuch einer „*minimal-konsenschristlichen Moral als Grundlage aller Erziehung unter Einschluss der Schule*“.<sup>250</sup>

Der schulische Unterricht sollte gemäss Tanner konsekutiv organisiert sein. Lehrpersonen der oberen Stufe würden auf das zuvor Gelernte aufbauen können.<sup>251</sup> Der Lernprozess werde besser anhand von Beispielen als durch das Befolgen von starren Regeln gefördert. „*Es ist in allen Sachen ein untrüglicher Satz, dass der Weg der Beyspielen der kürzeste und leichteste zum Unterricht sey.*“<sup>252</sup> Die Betonung des verständigen Übens entsprach einer zeitgenössischen pädagogischen Tendenz, die sich vom Auswendiglernen distanzierte. Tanners ideale Schule sollte bis ins Alter von 16 Jahren besucht werden. „*Mit 16 Jahren wird jeder in der Demokratie ein thätiger Bürger; er soll also dort auch ein geschickter Bürger seyn.*“<sup>253</sup> Bis ein Schüler zum Bürger wurde, durchlief er die untere, „*nothwendige*“ Schule und die obere, „*nützliche*“ Schule. In der unteren Schule war der Besuch von drei unterschiedlichen Klassen geplant, die je von einer Lehrperson über zwei Jahre geführt wurde. „*Die erste davon heisse ich die Schule der Gehorsamen, die andere die Schule der Fleissigen, und die dritte die Schule der Vernünftigen.*“<sup>254</sup> Diese untere Schule sollten auch Mädchen besuchen können.<sup>255</sup> Nach der unteren Stufe standen eine „*eidgenössische*“, eine „*ökonomische*“, eine „*lateinische*“ und eine „*Schule des Wohlstandes*“ auf dem Programm.<sup>256</sup>

Probleme für die Verwirklichung des Planes sah Tanner an vier Stellen.<sup>257</sup> Unter anderem thematisierte er die Motivation für Unterschullehrer. Diese dürfe nicht ausschliesslich auf patriotische Überzeugung aufbauen, sondern es seien Ehrgeiz und Eigennutz, welche die jungen Lehrer anspornen würden. Dafür sei die öffentliche Anerkennung der Lehrer zwingend: „*Ich hoffe, unser Vaterland werde in Zukunft die öffentlichen Lehrer in allem jenem Werthe haben, den sie wirklich durch ihre gemeinnützige Verwendung verdienen.*“<sup>258</sup> Das bedeutete in letzter Konsequenz vorallem die genügende Entlohnung für den Schuldienst.

---

<sup>248</sup> ebd., S. 23.

<sup>249</sup> ebd., S. 34.

<sup>250</sup> Osterwalder, Madisons Dilemma, S. 164.

<sup>251</sup> Tanner, S. 37.

<sup>252</sup> ebd., S. 39f.

<sup>253</sup> ebd., S. 40.

<sup>254</sup> ebd., S. 40.

<sup>255</sup> ebd., S. 96.

<sup>256</sup> ebd., S. 41.

<sup>257</sup> 1. Mangelnde Bücher, 2. genügende Lehrpersonen, 3. gesicherte Finanzierung, 4. lokale Schulverhältnisse; ebd., S. 78.

<sup>258</sup> ebd., S. 85.

„Das Bewusstseyn seines wahren Patriotismus, der Beyfall der klugen Welt, die Erkenntlichkeit seiner Zöglinge, ist schon eine schöne Belohnung für die mehrern; doch sollen sie auch an baarem Gelde ihre anständige Bezahlung haben.“<sup>259</sup>

Mit dieser Aufwertung der Lehrerverberufung legte Tanner bereits rund 15 Jahre vor Stappers Schul-Enquête den Fokus auf die wichtige Rolle der Lehrer für die Schule.

Die untere Schule begann im ersten Jahr mit Religionsunterricht. Es sollte somit ein Anschluss an die vorschulische, elterliche Erziehung geschaffen und es sollten die Lernenden an Schule und Gesellschaft gewöhnt werden. Dafür standen bei Tanner Eltern, Lehrer und Seelsorger gemeinsam in der Pflicht.<sup>260</sup> Im Rahmen des öffentlichen Unterrichts verschwammen die Grenzen zwischen den einzelnen Akteuren. Gemeinsam sollte die Verantwortung für die moralische Entwicklung der Kinder und somit der zukünftigen Gesellschaft getragen werden. Damit die Zusammenarbeit dieser Akteure funktionieren konnte, müsse der Lehrer die beiden anderen Beteiligten jeweils über den Stand des sittlichen oder unsittlichen Betragens der Schüler informieren. Die Lehrperson begleitete währenddessen die Schüler

„täglich in die heil. Messe, führt sie in die Predigt, Christenlehre, und in die übrigen Gottesdienste; und macht sie des Tages darauf hersagen, was sie ungefähr verstanden, um sie so zur Aufmerksamkeit anzugewöhnen.“<sup>261</sup>

Nebst dem intensiven Religionsunterricht blieb noch Zeit für den Lese- und Schreibunterricht.

Das zweite Jahr wurde wiederum anhand der bereits aus dem vorschulischen Unterricht bekannten moralischen Lehrbücher bestritten. Auch Schreiben und Lesen fanden ihre Fortsetzung. Neu hinzu kam Geographie. Am Nachmittag sei es angebracht, „die kleinen Weltbürger auch kleine gelehrte Reisen durch die Welt machen zu lassen“.<sup>262</sup> Abgesehen von diesen topographischen Exkursen fand höchstens noch etwas Mathematik Eingang in die „Schule der Gehorsamen“. Diese Themen wurden im folgenden dritten Jahr weiter vertieft. Briefeschreiben und Orthographie trugen zur sprachlichen Virtuosität bei.<sup>263</sup> Der Geographieunterricht war im vierten Jahr zusehends politisch geprägt. Verschiedene Länder und ihre Regierungsformen sollten dabei ebenso Thema sein, wie deren Religionen oder der „Volkscharakter“.<sup>264</sup> Das partnerschaftliche Briefeschreiben sollte bei den Schülern zum Nachahmen anregen. Hier betonte Tanner die Veröffentlichung der Briefe innerhalb des Klassenunterrichts: „Ein Universalgrundsatz ist aber dieser, dass man ja keinen Aufsatz hingehen lasse, ohne ihn öffentlich zu durchgehen und die Fehler wohl anzumerken, oder sie gar auszubessern.“<sup>265</sup> Orthographische Fehler sollten dabei nur dann gründlich korrigiert werden, wenn das Verständnis eines Textes nicht gewährleistet war. Auch in der „Schule der Vernünftigen“ stand der Religionsunterricht an erster Stelle. Für das fünfte Schuljahr war ein weitergehender Katechismus vorgesehen.<sup>266</sup> Zudem

---

<sup>259</sup> ebd., S. 86.

<sup>260</sup> ebd., S. 43.

<sup>261</sup> ebd., S. 43f.

<sup>262</sup> ebd., S. 46.

<sup>263</sup> ebd., S. 50f.

<sup>264</sup> ebd., S. 53.

<sup>265</sup> ebd., S. 53.

<sup>266</sup> ebd., S. 54f.

stand das „*Vaterland*“ im Geographie- und Geschichtsunterricht im Fokus. Neu war am sechsten Jahr, dass „*eine schwache Tinktur von der Naturgeschichte*“ gegeben werden sollte. Tanners Schulplan für die untere Schule sorgte in den genannten Fächern für eine stetige Differenzierung und wurde durch den naturgeschichtlichen oder biologischen Unterricht komplettiert. Latein stand erst in den oberen Schulen auf dem Programm.

Die untere Schule sei mit rund 14 Jahren abgeschlossen und gäbe eine solide Grundbildung für die weiteren beruflichen Herausforderungen. Tanner ist davon überzeugt, dass bis in dieses Alter die Bauern auf ihre Kinder bei der Arbeit verzichten könnten:

„Bis zu dieser Zeit könnte doch fast der grösste Theil der Aeltern ihre Kinder, wenn sie wollten, vom Hause entbehren, und sie in die Schule schicken; folglich könnte der grössere Theil der lieben Landleute sich diese Erziehungsanstalten zu Nutzen machen. Sind dann diese Schulen vorbey, so mag jeder nach seinem Gefallen, oder nach Noth und Umständen sich ein anders System für seine Kinder wählen.“<sup>267</sup>

In dieser Einschätzung zeigte sich Konrad Tanner wesentlich optimistischer als die meisten Lehrerinnen und Lehrer, die sich in der Schul-Enquête zum Thema Kinderarbeit äusserten. Auch die Hoffnung auf eine allgemeine Schulpflicht, zumindest für die untere Schule, entsprach in der Helvetischen Republik einem frommen Wunsch, dessen Umsetzung zwar angestrebt wurde, jedoch keineswegs einen flächendeckenden Erfolg verzeichnete. Tanners Schulreformplan besticht trotzdem durch die strukturierte Abfolge der Lehrgänge. Er legte viel konzeptuelles Gewicht in den fachlich-inhaltlichen Aufbau einer politisch und gesellschaftlich relevanten Institution. Die individuelle Verantwortung, die für das öffentliche Gemeinwohl gefördert werden sollte, fand in Tanners Schrift einen starken Promotor. Ohne offenkundig eine moderne Demokratie einzufordern, war sein Schulkonzept auf eine demokratische Gesellschaft ausgerichtet. Darin barg sich ordentlich Sprengstoff für eine Zeit, in der politisch Andersdenkende oder vor allem kritische Publizisten marginalisiert und verfolgt wurden. Aus diesem Grund ist es auch verständlich, wenn der Einsiedler Mönch seinen Text anonym erscheinen liess.

#### 4.1.3 Condorcet

„Solange es Menschen gibt, die nicht allein ihrer Vernunft gehorchen und die ihre Ansichten von einer fremden Meinung ableiten, wären alle Ketten vergeblich zerbrochen worden, vergeblich ersetzen diese befohlenen Meinungen die wirklichen Wahrheiten; das Menschengeschlecht bliebe nicht weniger in zwei Klassen geteilt: in die Klasse der Menschen, die vernünftig denken, und die Klasse derer, die nur glauben, in die der Herren und die der Sklaven.“<sup>268</sup>

Obwohl Turgots Plan von 1775 nicht in die Praxis umgesetzt wurde, diente er als Steinbruch für liberale Positionen, welche die Bürger an einer Kontrolle und Bestimmung des Verwaltungsstaates partizipieren liessen.<sup>269</sup> Nach der französischen Revolution präsentierte der Mathematiker und Politiker Marquis Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat Condorcet im Namen des Komitees für öffentlichen Unterricht am 20. und 21. April

<sup>267</sup> ebd., S. 59.

<sup>268</sup> Condorcet, Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat: Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens, Hg. von Carl-Ludwig Furck et al., Weinheim 1966, S. 25.

<sup>269</sup> Osterwalder, Turgot, S. 248.

1792 einen Schulgesetzesentwurf in der französischen Nationalversammlung.<sup>270</sup> Obwohl bereits Turgot eine allgemeine Volksbildung umzusetzen hoffte, stand dabei die Abschaffung der ständischen Schranken nicht ernsthaft zur Diskussion, sondern die an Montesquieu angelehnte Herausbildung eines allgemeinen Wohlstandes, des „*salut du peuple*“.<sup>271</sup> In diesem Punkt konnte Condorcet nach der Revolution weitergehen. Er setzte in seinem Plan die öffentliche und unentgeltliche Schule ins Zentrum. Sie sollte die staatsbürgerliche Gleichheit gewährleisten und war Bedingung für das Funktionieren der Volkssouveränität.<sup>272</sup> Der Zweck des Schulplans wurde von dem Verfasser zu Beginn des Textes definiert:

„Meine Herren, allen Angehörigen des Menschengeschlechts die Mittel zugänglich zu machen, dass sie für ihre Bedürfnisse sorgen, ihr Wohlergehen sichern, ihre Rechte erkennen und ausüben, ihre Pflichten begreifen und erfüllen können; jedem die Möglichkeit zu sichern, seine berufliche Geschicklichkeit zu vervollkommen, sich für gesellschaftliche Funktionen vorzubereiten, zu denen berufen zu werden er berechtigt ist, den ganzen Umfang seiner Talente, die er von der Natur empfangen hat, zu entfalten und dadurch unter den Bürgern eine tatsächliche Gleichheit herzustellen und die politische Gleichheit, die das Gesetz als berechtigt anerkannt hat, zu einer wirklichen zu machen: das muss das erste Ziel eines nationalen Unterrichtswesens sein; und unter diesem Gesichtspunkt ist es für die öffentliche Gewalt ein Gebot der Gerechtigkeit.“<sup>273</sup>

Condorcets Formulierung einer tatsächlichen Gleichheit mag auf den ersten Blick wie eine gesellschaftspolitische Utopie klingen, auf den zweiten Blick wird allerdings klar, dass es sich dabei um die Umsetzung der rechtlich garantierten, politischen Freiheit handelte. Von dieser könne der Bürger nur dann profitieren, wenn er 1.) darum weiss und 2.) sich im Staatswesen genügend auskennt, um seine Rechte auch einfordern zu können. Damit dieser Schritt gelingen kann, sei es notwendig, dass die gesamte Bevölkerung Frankreichs in öffentlichen Schulen elementare Kenntnisse in „*nützlichen*“ Fächern erlernte. Erst nach der Vermittlung dieser Bildungsinhalte sei ein Bürger für die Herausforderungen der tatsächlichen Gleichheit gewappnet.<sup>274</sup>

Der allgemeine Schulbesuch sollte aber noch eine zweite Funktion erfüllen, die über den offensichtlichen, individuellen Nutzen hinausging. Um die demokratischen Errungenschaften in Zukunft fortbestehen zu lassen, war es aus der Sicht Condorcets nötig, dass sich das demokratische System selber regenerierte. Die Kontrolle über das nationale Unterrichtswesen musste der Öffentlichkeit in Form von gewählten Repräsentanten obliegen. Darin sah Condorcet die beste Möglichkeit, dass „*die Wahrheiten*“ nicht im Sinne von partikulären Interessen vermittelt würden. Dieses Prinzip, das sich auf demokratisch gewählte Volksvertreter abstützte, ist für Condorcets Schulreformplan wesentlich. Aus diesem Grund wird hier der Passus, der sich dieses Prinzips annahm, in voller Länge wiedergegeben:

<sup>270</sup> Schepp, Heinz-Hermann: Einleitung in: Condorcet, Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens, Carl-Ludwig Furck et al. (Hg.), Weinheim 1966, S. 7.

<sup>271</sup> Osterwalder, Demokratie, S. 92.

<sup>272</sup> Bütikofer, S. 119f.

<sup>273</sup> Condorcet, S. 20f.

<sup>274</sup> ebd., S. 22.



„Da es die Bedingung jeden Unterrichts ist, nur Wahrheiten zu lehren, müssen die Anstalten, die die öffentliche Gewalt dafür weilt, so unabhängig wie möglich von aller politischen Autorität sein; da aber diese Unabhängigkeit nichtsdestoweniger nicht absolut sein kann, folgt aus demselben Prinzip, dass das Unterrichtswesen nur von der Versammlung der Repräsentanten des Volkes abhängig zu machen ist; denn da diese von allen Gewalten die unbestechlichste ist, am weitesten davon entfernt, von Sonderinteressen geleitet zu werden, da sie am meisten unter dem Einfluss der allgemeinen Meinung aufgeklärter Personen steht und weil von ihr überhaupt ihrem Wesen nach alle Veränderungen ausgehen, ist sie folglich der geringste Feind des Fortschritts der Erkenntnisse, widerspricht sie am wenigsten den Verbesserungen, die dieser Fortschritt herbeiführen soll.“<sup>275</sup>

Condorcets Schulplan bestand im Übrigen aus einem fünfstufigen System: 1. Primarschulen; 2. Sekundarschulen; 3. Institute; 4. Lyzeen; 5. Nationale Gesellschaft der Wissenschaften und Künste.<sup>276</sup> Für diese Untersuchung interessieren vor allem die Primarschulen. An jedem Ort mit 400 Einwohnern galt es gemäss Plan eine Schule einzurichten. Während vier Jahren besuchten die Kinder den Unterricht im Lesen, Schreiben und angewandtem Rechnen. Gerade letzteres sollte landwirtschaftliche Arbeiten auf eine bisher ungewohnte Weise unterstützen. Die Kinder hätten durch das Gelernte einen erleichterten Zugang für alltägliche Verrichtungen. Im Zentrum stand das verständnisvolle Entwickeln von instrumentellen Fertigkeiten und weniger das repetitive Angewöhnen von kanonischen Lerninhalten.<sup>277</sup> Moralische Ideen und die Vermittlung von Verhaltensregeln komplettierten das schulische Angebot. Religion wird für diese Aufgabe mit keinem Wort erwähnt. Selbst bei der Sonntagsschule, einem Unterrichtsgefäss, das zuvor primär für die religiöse Unterweisung genutzt wurde, fehlt ein Verweis auf die religiöse Praxis. Stattdessen sollte die Sonntagsschule dem Repetieren von mangelhaft erlerntem Schulstoff dienen oder für staatskundliche Vertiefungen.

„Man wird dort ausführlicher die Prinzipien und Regeln der Moral entwickeln sowie den Teil der nationalen Gesetze erörtern können, deren Unkenntnis einen Bürger daran hindern würde, seine Rechte zu begreifen und sie auszuüben.“<sup>278</sup>

Die weiteren vier schulischen Stufen bauten auf dem in den Primarschulen erlernten Grundwissen auf und sollten den Grad an Gebildetheit innerhalb der französischen Gesellschaft erhöhen. Allfällige Bildungsunterschiede durften zu keiner gesellschaftlichen Ungleichheit führen. Condorcet zog die Grenze zwischen besser und weniger Gebildeten auf der dritten Stufe. Wer diese durchlaufen hatte, sei den anderen Mitbürgern überlegen und würde auf sich zugeschnittene gesellschaftliche Funktionen wahrnehmen:

„Gleichheit der geistigen Fähigkeiten und Gleichheit des Unterrichts sind Hirngespinnste. Man muss daher versuchen, diese unumgängliche Ungleichheit nutzbar zu machen. Nun, ist es nicht das sicherste Mittel, dahin zu gelangen, wenn man die geistig begabten Menschen auf Beschäftigungen lenkt, die ein Individuum befähigen, andere zu lehren und vor Irrtum zu schützen, zu ihrer Sicherheit, ihrem Wohlstand, ihrer Unterstützung, ihrem Glück beizutragen, sei es bei der Ausübung öffentlicher Funktionen, sei es in den Berufen, die Einsicht erfordern; mit einem

---

<sup>275</sup> ebd., S. 22.

<sup>276</sup> ebd., S. 23.

<sup>277</sup> ebd., S. 24f.

<sup>278</sup> ebd., S. 24.



Wort: wenn man die nur auf ihren Vorteil bedachten Menschen, die nur zu beherrschen trachten, durch gebildete Menschen ersetzt, die nichts als aufklären oder helfen wollen?“<sup>279</sup>

Die pflichtbewusste, tugendhaft-republikanische Partizipation der „aufgeklärten Menschen“ an gesellschaftlichen Aufgaben stand für Condorcet ausser Frage. Trotz der angesprochenen Ungleichheiten sollte sich eine allgemeine Unabhängigkeit im Denken und Handeln bei den Bürgern durchsetzen. Als Mittel zum Zweck diente der öffentliche Unterricht.<sup>280</sup>

## 4.2 Helvetische Schulreformpläne

Seit der Proklamierung der Helvetischen Republik wurden dem Ministerium für Künste und Wissenschaften viele Schulreformpläne zugesandt. Stapfer gab den kantonalen Verwaltungskammern Anweisungen, derartige Pläne einzusammeln. Anna Bütikofer hat in ihrer Dissertation einen grossen Teil der handschriftlichen und gedruckten Projektskizzen ausgewertet.<sup>281</sup> Die meisten der Autoren verfügten über eine höhere Bildung. Lediglich zwei der 24 Reformplanverfasser genügten diesem Anspruch nicht. Bütikofer stellte unter den Autoren zwei typische berufliche Laufbahnen fest:

„Elf Autoren haben sich in Theologie ausbilden lassen, amtieren als Geistliche oder in der universitären, theologischen und philosophischen Lehre. Fast ebenso viele haben eine philosophisch-naturwissenschaftliche (7), juristische (1) oder medizinische Laufbahn (1) eingeschlagen und wirken teilweise als Professoren in Akademien und Universitäten.“<sup>282</sup>

Die Gruppe der „gelehrten“ Autoren äusserte sich mehrheitlich positiv gegenüber den politischen Umwälzungen. Sie bestand zumeist aus Protestanten mit einer reformfreundigen Tendenz, die sich von der Orthodoxie abgewandt hatten.<sup>283</sup> Von den „Geistlichen“ sind skeptischere Töne zur neuen Staatsform zu hören. Besonders die Berner Autoren zeigten sich in politischer Hinsicht von einer konservativen Seite. Indessen ist aber auch bei den Geistlichen festzustellen – egal ob reformiert oder katholisch –, dass sie sich an reformtheologischen Absichten orientierten. Im Vergleich zu den „Gelehrten“ beteiligten sich die „Geistlichen“ gemäss Bütikofer zahlreicher in Sozietäten.<sup>284</sup>

Das bestehende Schulwesen wird zwar als reformbedürftig bezeichnet, aber die Schriften entbehrten einer Radikalität, wie sie in Frankreich nach der Revolution anzutreffen war. Während dort das Einreissen alter Strukturen gefordert wurde, sollten hier die über Jahrhunderte gewachsenen Schulen an die neue Situation angepasst werden und die Grundlage für Veränderungen in einem im Umbruch befindlichen Schulsystem bieten.<sup>285</sup> Ein vielfach erwähntes Anliegen der Autoren war der Wunsch nach einer Vereinheitlichung des Bildungswesens. Die alten Schulen seien regional zu unterschiedlich und sollten an die zentralstaatliche Verfassung angepasst werden. Damit war auch die von einigen Autoren als besonders notwendige Nivellierung zwischen Stadt und Land gemeint.<sup>286</sup> Kritik

<sup>279</sup> ebd., S. 43.

<sup>280</sup> ebd., S. 45.

<sup>281</sup> Bütikofer, S. 71-74.

<sup>282</sup> ebd., S. 76.

<sup>283</sup> ebd., S. 109.

<sup>284</sup> ebd., S. 110.

<sup>285</sup> ebd., S. 124ff.

<sup>286</sup> ebd., S. 127.

wurde allerdings auch zur räumlichen Situation der Schulen geäussert. Mehrere Bildungspolitiker kritisierten die mangelhaften Platzverhältnisse in den Schulstuben, insbesondere diejenigen auf dem Land. Ohne genügend Gebäude sei es sehr schwierig, einen genügenden Unterricht zu veranstalten. In dieser Thematik gibt es durchaus Parallelen zu den Lehrerantworten der Schul-Enquête, die sich ebenfalls mit der Schulraumsituation befassten.<sup>287</sup> Unter dem Titel „*Saisonale Organisation*“ untersuchte Anna Bütikofer die Problematik der Ganzjahresschulen. Es bestand bei vereinzelt Schreibern die Absicht, eine ganzjährige Schule einzurichten, in der Hoffnung, dass auf diese Weise weniger Gelerntes vergessen ging.<sup>288</sup>

Wozu braucht die Gesellschaft Schulen? Die Frage nach der schulischen Legitimität würde gemäss Bütikofer auf mehreren Argumenten basieren. Das erste ist die Perfektibilität. Darunter versteht sie die „*Entwicklungs- und Vervollkommnungsfähigkeit*“ des Menschen. Diese war allerdings nicht nur auf das Individuum beschränkt, sondern entfaltete sich erst im sozialen Kontext vollständig. Erziehung würde damit im Dienste der gesellschaftlichen Vervollkommenung stehen. Diese Argumentation war jedoch lediglich bei zwei Autoren anzutreffen.<sup>289</sup>

Wesentlich häufiger sei ein unter dem Titel „*Aufklärung*“ vermerktes Konzept der „*Bekämpfung von Vorurteilen, Aberglauben, Schwärmerei und Fanatismus*“ anzutreffen. Damit ist weniger der eng an die Enzyklopädien gebundene zeitspezifische Aufklärungsbegriff gemeint, sondern eine breiter gefasste Vorstellung, die in der Unwissenheit gesellschaftlicher Schichten eine Gefahr für das Gemeinwohl sah. Die Vorstellung von einer unwissenden, dem Aberglauben ausgelieferten Gesellschaft liess die Autoren in der Erziehung und Bildung eine notwendige Entgegnung sehen.<sup>290</sup> Dabei muten einige hoffnungsvolle Zukunftsvisionen, die dank der „*Volksaufklärung*“ möglich sein sollten, ähnlich schwärmerisch an wie die damit bekämpften religiösen Wundergeschichten. *Aufklärung* muss in diesem Zusammenhang als politisches Schlagwort verstanden werden oder auch als Pathos auf empirischer Grundlage.

Das dritte Argument bestand in der Einsicht, dass Erziehung und Bildung ein staatstragendes Element sind. Das Schulwesen trage zur Stabilität der politischen Ordnung bei, da damit die Voraussetzungen für die Ausübung der Menschen- und Bürgerrechte geschaffen werden. In diesem Punkt folgen die Autoren den Prinzipien von Condorcets Schulreformplan, der für das Funktionieren eines demokratischen Staates eine elementare Bildung vorsah.<sup>291</sup> Es mischen sich zu diesen egalitären Überlegungen auch klassisch-republikanische Sichtweisen, die sich an den Tugenden der „*Helvetier*“ orientierten. Für mehrere Autoren war es wichtig, dass die Wehrfähigkeit gegenüber den Nachbarstaaten aufrechterhalten wurde. Dafür rückten sie die körperliche und moralische Erziehung in den Mittelpunkt.<sup>292</sup> Bütikofer zog zu den Reformplänen schliesslich folgendes Fazit:

„Häufigste Kritik betrifft die unzureichende Schuldauer auf dem Land. Originell ist zudem die Föderalisierung von Bildungsreformen. Aufgrund der Feststellung grosser regionaler Unter-

<sup>287</sup> ebd., S. 129f.

<sup>288</sup> ebd., S. 130.

<sup>289</sup> ebd., S. 132f.

<sup>290</sup> ebd., S. 133ff.

<sup>291</sup> ebd., S. 134–142.

<sup>292</sup> ebd., S. 136f.

schiede der Verschulung fordert niemand einheitliche und zentral organisierte Massnahmen zur Abhilfe, sondern vielmehr lokal angepasste Reformmassnahmen. Die Legitimationsmuster im Diskurs für Reformen im Erziehungs- und Unterrichtswesen bestätigen deutlich die Existenz beider, sowohl die des alteidgenössischen als auch die des modernen, Stränge des Republikanismus.<sup>293</sup>

Anna Bütikofer untersuchte die Schulreformpläne von 1799 auch auf institutionelle Präferenzen. Im Gegensatz zur Schul-Enquête handelt es sich dabei um Ausführungen, die einer vorausschauenden Perspektive entsprechen. Es wird weniger der Ist-Zustand wiedergegeben, dafür ein erwünschtes Zukunftsszenario dokumentiert. Ein wichtiges Thema für die Reformer war die Schulfinanzierung. Gottlieb Samuel Lauterburg schlug eine gemischte Rechnung vor. Einerseits sollten die Einwohner der einzelnen Gemeinden Schulfonds eröffnen, die für die Infrastruktur Gelder generierten. Andererseits sollte der Staat für die Lehrerlöhne aufkommen. Die Unterrichtsqualität wurde von den Schreibenden in einen direkten Zusammenhang mit den als mager empfundenen Lehrergehältern gebracht. Eine bessere Besoldung würde den Lehrpersonen mehr Zeit für die Unterrichtsvorbereitung geben. Es müssten dann keine zeitintensiven Nebenbeschäftigungen verfolgt werden.<sup>294</sup> Damit auf das Engagement der Einwohner gezählt werden konnte, sei es notwendig, dass die Schulen einen besseren Ruf erhielten. Andernfalls wären die Eltern nicht bereit, die Kosten zu übernehmen. Joseph Huber, einer der beiden Schullehrer, die ihre Pläne eingesandt hatten, möchte die Eltern für den Schulbesuch mit Strafen in die Pflicht nehmen. Damit die Eltern ihre Kinder aber nicht wegen der Bezahlung des Schulgelds zu Hause behalten würden, plädierte er für eine öffentliche Finanzierung. Insgesamt ist eine eindeutige Tendenz in die Richtung der staatlichen Finanzierung festzustellen.<sup>295</sup>

Die Autoren beschäftigten sich auch mit grösser angelegten Systemfragen. Wie viele Stufen sollte das ideale Bildungswesen umfassen? Condorcet war der Meinung, dass eine fünfgliedrige Organisation am passendsten sei. Diese fünf Stufen übertrafen die zwei- bis dreistufigen Systeme der helvetischen Denker. Grundsätzlich gingen die Schreibenden von einer unteren Stufe aus, die elementare Kenntnisse vermittelte, und einer höheren Stufe, die zu einer Spezialisierung und Perfektionierung in ausgewählten Gebieten führen sollte. Pater Girard aus Freiburg war der Ansicht, dass ein egalitäres Bildungswesen, das allen in gleichem Masse offenstand, zu sozialen Problemen führen würde. Stattdessen befürwortete er drei durchlässige Stufen, die gegen oben zugespitzt waren. Für die unterste Stufe würden einfache Kenntnisse zur Erfüllung der Bürgerpflichten ausreichen, zur obersten Stufe der Gelehrten, Juristen und Mediziner sollten nur wenige Bürger Zugang haben. Ganz ähnlich argumentierte Heinrich Zschokke in seinem Plan.<sup>296</sup> Bütikofer sieht darin eine ökonomische Orientierung des Bildungssystems: *„Das Bildungssystem soll eine berufsvorbereitende Ausrichtung haben und die Chancen sozialer Mobilität befördern.“*<sup>297</sup> In der Frage nach der Schulaufsicht gingen die Meinungen stark auseinander. An einigen Orten wurden die traditionellerweise damit

<sup>293</sup> ebd., S. 152.

<sup>294</sup> ebd., S. 208ff.

<sup>295</sup> ebd., S. 156–165.

<sup>296</sup> ebd., S. 165–169.

<sup>297</sup> ebd., S. 168.

beauftragten Geistlichen miteinbezogen, an anderen nicht; auch die Aufsicht durch die Hausväter oder neu geschaffene Inspektoratsgremien stand zur Diskussion sowie die Begrenzung der staatlichen Kontrolle über Lerninhalte.<sup>298</sup>

Nebst den Ausführungen um das beste Schuleintrittsalter, die Schuldauer sowie Bestrafung und Belohnung dokumentiert Bütikofer die Methodendiskussion besonders ausführlich. Hier fand das didaktische Prinzip, dass vom Einfachen zum Komplexen und Abstrakten fortzuschreiten sei, weitgehend Anklang. Bildmaterialien sollten dabei zur Veranschaulichung dienen. Philippe Secrétan, aber auch Sirice Bridel bedienten sich an Überlegungen, die dem Sensualismus des französischen Denkers Etienne Bonnot de Condillac entstammten: Kinder würden ohne Instruktion Wissen erwerben können. Dementsprechend sei es notwendig, möglichst auf die individuellen Ausprägungen des kindlichen Intellekts einzugehen und die Schülerinnen und Schüler an dem Punkt abzuholen, wo ihre Fähigkeiten weiter gefördert werden können.<sup>299</sup> Der Solothurner Mathematikprofessor Jakob Tschan machte sich für eine freie Umsetzung der Lerninhalte stark. Die Lehrer sollten bemessen können, wann sie welchen Inhalt auf welche Weise welchen Schülerinnen und Schülern unterrichteten, ohne sich aus der Verantwortung zu nehmen:

„Der Lehrer ist verantwortlich für den Fortgang der Schüler: findet er einen kürzern, leichtern oder gewisseren Weg, so darf und soll er ihn gehen, wenn er nur zum Zwecke gelangt, und davon muss man aus dem Gefolge urtheilen.“<sup>300</sup>

Schliesslich äusserten sich verschiedene Autoren zur Methode des Lesenlernens.<sup>301</sup> Ein erster Vergleich mit den Antworten der Schul-Enquête lässt darauf schliessen, dass von beiden sehr ähnliche Themen angesprochen wurden. Wo die Lehrer zwar bei den institutionellen Planvorstellungen zurückhaltender waren, standen sie in den Überlegungen um unterrichtsspezifische Angelegenheiten in nichts nach.

#### 4.2.1 Beispiel eines publizierten Reformplans

Ein Autor der bei Bütikofer behandelten Schulreformpläne, der Luzerner Stadtpfarrer Thaddäus Müller, äusserte sich gemeinsam mit Stapfer zu den im Verfassungskatechismus vorgebrachten Argumentationen vor einer Schar zukünftiger Erziehungsräte. Seine Ansprache wird hier aufgrund der publizistischen Reichweite, die ihm durch den späteren Abdruck zukam, exemplarisch hervorgehoben. In der Rede, die am 20. Januar 1799, anlässlich der öffentlichen Einsetzung des Luzerner Erziehungsrats gehalten wurde, präsentierte er seine bildungspolitischen Überlegungen. Der Redetext ist im Vergleich zum Katechismus stärker an der Schulwirklichkeit orientiert. Müller erkannte ein Kernanliegen der helvetischen Erziehungspolitik in der landesweiten Beschulung:

“Die Entwicklung der Anlagen der Menschheit soll in einem Lande allgemein werden, das ist ein erhebender Gedanken! dass der Staat für die Bildung eines jeglichen Bürgers sorgen werde,

<sup>298</sup> ebd., S. 169-173.

<sup>299</sup> ebd., S. 185ff.

<sup>300</sup> Tschan, zit. in: Bütikofer, S. 187.

<sup>301</sup> Bütikofer, S. 187-189.

wie der Gärtner für die Wartung auch des kleinsten Pflänzchens in seiner Schöpfung, das ists, was dem Menschenfreunde, wenn ers denket, wohl tut, wie dem Patrioten.“<sup>302</sup>

Wenn bei Müller von der Allgemeinheit der Bildung die Rede ist, dann sind damit öffentliche, allen Bewohnerinnen und Bewohnern zugängliche Bildungsinstitutionen gemeint. Dieser allgemeine Zugang war die Basis für die stufenweise Fortsetzung eines nach Leistungskriterien zugespitzten Bildungssystems. Müller war der Ansicht, dass die in diesem System inliegende Meritokratie erst durch die helvetische Verfassung gewährleistet war. Zwischen der allgemeinen Bildung und der Verfassung würde schliesslich ein reziprokes Verhältnis bestehen:

„Die Konstitution macht die Aufklärung zur sichersten Stütze des Staates, und zum besten Gut des Staatsbürgers. Sie stellt die Gleichheit der Rechte des Menschen und des Bürgers als Grundsatz auf. Also schon die Konstitution versichert uns durch ihre Grundsätze, dass hinfort keine Bildungsanstalt des Staats in der Republik nur besondern Klassen der Bürger offen seyn werde. Gemäss der Gleichheit der bürgerlichen Rechte und der Souverainetät des Volkes kann jeder Bürger von Talent zu den Aemtern des Staates erwählt werden.“<sup>303</sup>

Im Gegensatz zum Verfassungskatechismus, der bezüglich der Ausgestaltung der Institutionen vage blieb, sprach Müller einige Etappen der Umsetzung an.<sup>304</sup> Eine dieser Etappen sah Müller in den von verschiedenen Bürgern eingesandten Schulreformplänen; eine weitere in der Einsetzung der Erziehungsräte, denen er grosses Interesse für die Sache und einen hohen Grad an Motivation zuschrieb.<sup>305</sup> In Stapfers Ministerium erkannte der Luzerner Geistliche „ein[en] Mittelpunkt, wo alle Kunden und Nachrichten von dem verschiedenartigsten Schulzustand einkommen, und woher die zweckmässigen Verfügungen ausgehen können“.<sup>306</sup> Dieser Mittelpunkt sollte in mehrerlei Hinsicht zur Entwicklung des öffentlichen Schulwesens beitragen. Müller erwähnte dabei die Lehrerbildung in Landschullehrerinstitutionen oder das Verfassen von allgemeinen, also überall zu verwendenden Lehrbüchern. Nebst der Errichtung von Nationalinstituten und öffentlichen Festen äusserte sich Müller zu einem „allgemeinen Gesetze“. Damit sprach er das laufende bildungsspezifische Politikum der Helvetischen Republik an, das schliesslich zu einem späteren Zeitpunkt vor der Legislative scheitern sollte. Es ist die Rede von Stapfers Schulgesetzesentwurf, woraus Müller das dreistufige Bildungsmodell der Bürgerschulen, Gymnasien und einer „Nationalcentralanstalt“ zog.<sup>307</sup> Damit erwies sich der Luzerner Erziehungsrat unmittelbar vor der Abstimmung über Stapfers ambitionierten Plan als Unterstützer und Promotor eines definitiven Schulgesetzes.

---

<sup>302</sup> Müller, S. 28.

<sup>303</sup> ebd., S. 23.

<sup>304</sup> ebd., S. 26f.

<sup>305</sup> ebd., S. 27.

<sup>306</sup> ebd., S. 31.

<sup>307</sup> ebd., S. 34f.



## 5 Staat und Schule in der Helvetischen Republik

### 5.1 Entstehung der Helvetischen Republik

Die Helvetische Republik war ein Staatsgebilde auf dem Gebiet der heutigen Schweiz, das nur während fünf Jahren (12. April 1798 – 10. März 1803) bestand. Sie bedeutete das Ende der alten Eidgenossenschaft. Unter dem Eindruck der Französischen Revolution und unter dem politischen Druck der expansiven französischen Aussenpolitik kam es in mehreren Kantonen seit dem Frühjahr 1798 zu Regierungsumstürzen und Bekenntnissen zu Freiheit und Gleichheit.<sup>308</sup> Politische Absichten reformwilliger Bürger und eine verbreitete Unzufriedenheit in den von den Städten abhängigen ländlichen Gebieten ebneten den Weg für die Durchsetzung einer neuen Verfassung.<sup>309</sup> Nachdem die mächtige Republik Bern am 5. März 1798 von französischen Truppen unter der Leitung von General Guillaume-Marie-Anne Brune militärisch in die Knie gezwungen worden war, forderte das französische Direktorium Brune am 8. März 1798 auf, die Kantone zu einem Einheitsstaat zu formen: „*Le moment est arrivé, citoyen Général, de consommer la fusion des cantons helvétiques en une seule république.*“<sup>310</sup> Es sollten ihm dazu alle Mittel freistehen:

„le Directoire exécutif vous recommande fortement d'employer tous les moyens qui sont en votre Pouvoir pour faire très promptement mettre en activité dans tout le reste de la Suisse le projet de constitution qui vous a été adressé, et pour faire, quant à présent, exclure de toutes places les membres actuels des gouvernements oligarchiques.“<sup>311</sup>

Siegesgewiss und mit viel Pathos verkündete General Brune am 19. März 1798 eine Helvetische Republik mit zwölf Kantonen.<sup>312</sup> Die Zeit der Schweizer Oligarchie sei abgelaufen: „*L'oligarchie qui pesait sur la Suisse, avait, par ses outrages et ses crimes, excité l'indignation de l'Europe et provoqué la vengeance de la grande Nation; elle n'existe plus.*“<sup>313</sup> Die „guten“ Einwohner verschiedener Kantone hätten sich eine reprä-

---

<sup>308</sup> Basel (20. Januar 1798); Waadtland (24. Januar 1798); Luzern (31. Januar 1798); Solothurn (31. Januar 1798); Toggenburg (1. Februar 1798); Freiburg (1. Februar 1798); Unterwallis (4. Februar 1798); Zürich (5. Februar 1798); Schaffhausen (6. Februar 1798); St. Galler Landschaft (14. Februar 1798); Thurgau, Rheintal, Sargans (3. März 1798) Waadtland (15. Februar 1798); (Böning, Holger: Der Traum von Freiheit und Gleichheit. Helvetische Revolution und Republik (1798–1803) – Die Schweiz auf dem Weg zur bürgerlichen Demokratie, Zürich 1998, S. 99–146).

<sup>309</sup> Die Helvetische Verfassung wurde im Auftrag der französischen Regierung von dem Basler Peter Ochs verfasst. Gemäss ASHR war es vorerst lediglich ein Gutachten für das französische Direktorium (ASHR, Bd. 1, S. 486), das erstmals Ende Januar 1798 gedruckt vorlag (S. 487). In der Folge wurde der Entwurf vom französischen Direktorium verändert. Am 15. Februar 1798 nahm die Waadtländer Bevölkerung die Verfassung in der Lausanner Kathedrale an (Böning, Freiheit, S. 111f.). Die Basler „Nationalversammlung“ stimmte am 15. März 1798 einer leicht abgeänderten Version zu (ASHR, Bd. 1, S. 560). Am 28. März 1798 wurde schliesslich die vom französischen Direktorium abgeänderte Version per Plakat proklamiert (ASHR, Bd. 1, S. 559f.).

<sup>310</sup> ASHR, Bd. 1, S. 496.

<sup>311</sup> ebd.

<sup>312</sup> Aargau, Appenzell, Baden, Basel, Bern, Luzern, Sargans, Schaffhausen, Solothurn, St. Gallen, Thurgau, Zürich (ebd., S. 519).

<sup>313</sup> ASHR, Bd. 1, S. 518.



sentative Demokratie gewünscht und würden einer politischen Reform, wie sie die im Kanton Basel angenommene Verfassung darstellt, entgegensetzen. In zehn Punkten legte General Brune dar, wie schrittweise ein Staat entstehen sollte.<sup>314</sup> Urversammlungen in den Gemeinden bringen Wahlmänner hervor, die wiederum im Hauptort Abgeordnete zu wählen hatten. Brune bestimmte auch, dass „*les individus qui composaient les Conseils aristocratiques et oligarchiques de Berne, Fribourg, Soleure et Zurich*“ von jeglichen politischen Aktivitäten während eines Jahres ausgeschlossen seien.<sup>315</sup> Diese Einschränkung der alten Elite sollte zu einem späteren Zeitpunkt unter Mithilfe Stapfers aufgeweicht werden. Nach und nach konnte sich in den Gemeinden und Kantonen die helvetische Verfassung durchsetzen. Zögernde Orte versuchte Brune mit ein paar drohenden Worten nachzuhelfen, wie beispielsweise in Luzern:

“Der Augenblick der helvetischen Democratie ist nun da; alle Cantone beeifern sich, die Verfassung der helvetischen ein(en) und untheilbaren Republik anzunehmen. Ich weiss nicht, durch was für ein böses Geschick ihr, die ihr bestimmt seid, der Mittelpunkt dieser glücklichen Republik zu werden, noch nicht verfassungsmässig euch eingerichtet habt. Ich übersicke euch die Verfassung und die verschiedenen Verordnungen, die darauf Bezug haben. Die grosse Nation erwartet nur den Augenblick, dass die Constitution Helvetiens in Thätigkeit gesetzt sei, um ihre Truppen aus (dessen) Landen zurückzuziehen.“<sup>316</sup>

Schliesslich fanden sich am 12. April 1798 121 Deputierte der Kantone Aargau, Basel, Bern, Freiburg, Léman, Luzern, Oberland, Schaffhausen, Solothurn und Zürich in Aarau ein und konstituierten dort die gesetzgebenden Räte.<sup>317</sup> Am selben Tag nahmen sie ihre Tätigkeit auf und verordneten einstimmig:

„Dass die Unabhängigkeit der schweizerischen Nation und ihre Bildung in eine einzige, untheilbare, demokratische und repräsentative Republik verkündet und die Verfassungsacte feierlich verlesen werde.“<sup>318</sup>

Mit dieser Erklärung war die Helvetische Republik offiziell gegründet und nahm ihren Sitz in Aarau ein. Später folgte der Umzug nach Luzern, wo der Präsident der gesetzgebenden Räte, Hans Konrad Escher, am 4. Oktober 1798 die neue Session eröffnete.<sup>319</sup>

<sup>314</sup> Es bestanden Bestrebungen, eine Republik Rhodanien aus den Kantonen Léman, Freiburg, dem Berner Oberland und dem Kanton Wallis zu bilden. Die Waadtländer Patrioten sprachen sich allerdings deutlich für einen helvetischen Einheitsstaat aus (ASHR, Bd. 1, S. 525). Erst in der Antwort von General Brune auf ein Schreiben des französischen Direktoriums wird am 21. März 1798 ersichtlich, dass das Direktorium einen Einheitsstaat anstrebte und sich Brune danach ausrichten sollte: „*L'organisation de la Suisse en trois république était publiée et en partie exécutée, quand j'ai reçu, hier, votre dépêche qui rend faveur à la première idée d'établir une seule république helvétique, une et indivisible.*“ (ASHR, Bd. 1, S. 527). Bereits am nächsten Tag gab Brune eine offizielle Erklärung zum Einheitsstaat ab. Rhodanien und Helvetien sollten zu einem unteilbaren Staat verschmelzen: „*En conséquence, les députés qui devaient se réunir à Lausanne en Corps législatif, se rendront, aussitôt après leur nomination, dans la ville d'Aarau, pour concourir avec les autres députés des Cantons à former le Corps législatif de la République helvétique une et indivisible*“ (ASHR, Bd. 1, S. 529).

<sup>315</sup> ASHR, Bd. 1, S. 519.

<sup>316</sup> ebd., S. 534f.

<sup>317</sup> ebd., S. 623.

<sup>318</sup> ebd., S. 630.

<sup>319</sup> ASHR, Bd. 3, S. 59; Die Luzerner bewarben sich mit einer 16-seitigen Schrift darum, Hauptstadt der Helvetischen Republik zu werden. Im Bewerbungsschreiben wurden die folgenden Argumente aufgeführt: 1. Infrastruktur (Regierungsgebäude, freie Zimmer und Wohnungen für Repräsentanten), 2. Si-

Luzern blieb nur für kurze Zeit Hauptstadt der Helvetischen Republik. Der drohende 2. Koalitionskrieg zwischen Frankreich und Österreich/Russland bewirkte einen erneuten Hauptstadtwechsel nach Bern Anfang Juni 1799.

Die neue Verfassung brachte für die Einwohner der Helvetischen Republik mehrere administrative und politische Veränderungen mit sich. Neue Grenzen und neue Ämter wurden geschaffen und verlangten in vielen Belangen eine Abkehr von Praktiken des Ancien Régimes. Zentrale Punkte der Verfassung waren die Rechtsgleichheit, Volkssouveränität und Gewaltenteilung. Die Förderung der öffentlichen Erziehung sollte aufgeklärte Bürger hervorbringen. Obwohl die Helvetischen Republik keine lange Lebensdauer hatte und viele hochgesteckte Reformziele in der zeitgenössischen Umsetzung scheiterten, gab sie späteren liberalen Veränderungen wichtige Impulse. Stapfers Schulreformplan war in der Helvetischen Republik chancenlos. Dennoch wurden im Laufe der Zeit nach und nach Elemente daraus in die Realität umgesetzt.

---

cherheit (grenzferne Lage, unproblematische Bevölkerung, überwundener Religionsfanatismus), 3. florierende Ökonomie, 4. Naturschönheit & Patriotismus (*„Schweizerische Landschaft“* und Nähe zu historischen Orten), 5. angenehmes Klima, 6. Politik (Aufklärung der Bewohner der Waldstätten). Es wurde zwar eingestanden, dass das kulturelle Angebot nicht mit einigen anderen Orten mithalten könne, dennoch seien auch sehr erlesene private Bibliotheken vorhanden. [o.V.], Die Lokalität Luzerns, in wie fern sie dieser Stadt Tauglichkeit und Vorzüge giebt der Sitz der helvetischen Regierung zu werden, Luzern 1798.

## 5.2 Politische Strukturen und Verhältnisse in der Helvetischen Republik

### 5.2.1 Territoriale Grenzen

Die in der Verfassung festgelegte politische Struktur der Helvetischen Republik beruhte auf der Gewaltentrennung und einer zentralistischen Verwaltung des in Kantone und Distrikte geteilten Territoriums. Die vormals souveränen Freistaaten wurden zu Verwaltungseinheiten degradiert. Das vorrevolutionäre territoriale Gefüge veränderte sich und wurde vielerorts bewusst durchbrochen, sei es durch Verkleinerung, Zusammenfassung der Gebiete oder planmäßige Neugründungen von Kantonen.<sup>320</sup>

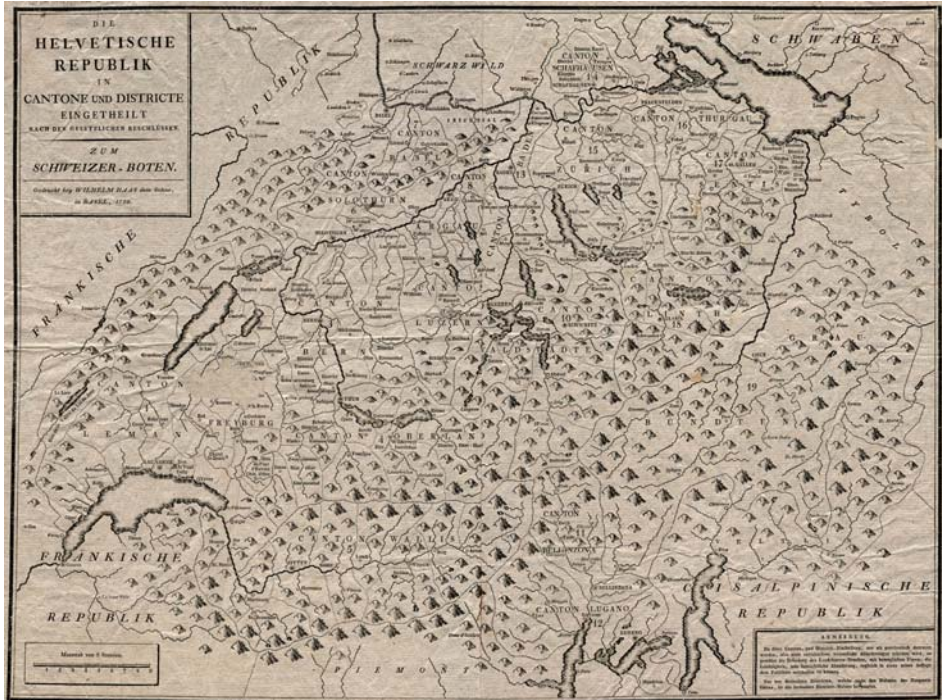


Abbildung 1: Territorium der Helvetischen Republik 1799

Ländliche Gebiete in der Helvetischen Republik wurden rechtlich aufgewertet, was für weit über 80% der ca. 1.665 Mio. Einwohnerinnen und Einwohner bedeutsam war, da sie auf dem Land lebten.<sup>321</sup> Die Nivellierung zwischen den vormaligen Untertanengebieten und den herrschenden Orten forderte von den Regierenden, Räten und Beamten ein substantielles Umdenken.<sup>322</sup> Nichtsdestotrotz kann davon ausgegangen werden, dass auf

<sup>320</sup> Höhener, Hans-Peter: Die Gebietseinteilung der Schweiz von der Helvetik bis zur Mediation (1798–1803), Murten 2003, S. 21–31; Baden: ASHR, Bd. 1, S. 620–622; Waldstätten: ASHR, Bd. 1, S. 957–961; Linth: ASHR, Bd. 1, S. 965–971; Säntis: ASHR, Bd. 1, S. 971–982.

<sup>321</sup> Holenstein, André: Beschleunigung und Erstarrung. Asynchrone Transformation und Modernisierungskrisen im späten Ancien Régime und in der Helvetik (1712–1802/1803), S. 1f. [unveröffentlichtes Manuskript].

<sup>322</sup> Fankhauser, Andreas: Die Zentralbehörden des helvetischen Einheitsstaates. Organisation und Funktionieren, in: André Schluchter/Christian Simon (Hg.), Helvetik – neue Ansätze, Basel 1993, S. 45.

dem Land bereits eine lange Tradition von Autonomie Bestand hatte.<sup>323</sup> Die Durchsetzungsfähigkeit der Zentralregierung war dadurch zusätzlich beeinträchtigt. Widerstand, der von einigen Kantonen gegen die helvetische Verfassung aufgebracht wurde, musste vorerst gebrochen werden und bot darob keine gute Voraussetzung für das neue System. Die Umsetzung der zentralistischen Verfassung auf kommunaler Ebene kam nur zögerlich voran. Ein provisorisches Gemeindegesetz entstand am 13. November 1798.<sup>324</sup> Bis zu diesem Zeitpunkt war die Verwaltung der Gemeinden oft unklar geregelt. Es war den Gemeindebewohnern grundsätzlich nicht erlaubt, ein politisches Gebilde in der Form einer Munizipalität einzuberufen; Ausnahmen wurden dennoch bewilligt. Die im Gemeindegesetz enthaltene Idee der doppelten Gemeindestruktur entsprach schliesslich einer Abkehr vom früheren, progressiveren Entwurf, der auch Taunern und Hintersässen Anteilsrechte am Gemeindeeigentum ermöglichen wollte.<sup>325</sup> Paul Bernet bringt diese Entwicklung wie folgt auf den Punkt:

„Man schuf eine Munizipalität, die politisch das Gleichheitspostulat verkörperte, und man schuf eine Gemeindekammer, die die traditionellen Eigentumsverhältnisse garantierte. Mit dieser Zweiteilung löste man die politischen Rechte von den Eigentumsrechten, oder – wie man es auch schon im Senat erkannte – die Macht von den Mitteln.“<sup>326</sup>

Auffällig ist, dass weder in dem Gesetzesentwurf vom 3. Juni 1798 noch in dem späteren provisorischen Gemeindegesetz die Schule thematisiert wurde. Für die Schulen galt bis zur Ausarbeitung eines Schulgesetzes mehr oder weniger der Status quo, sofern die bisherige Praxis nicht gegen die Verfassung versties. Das Vollziehungsdirektorium beschloss am 24. Juli 1798 im Rahmen einer Übergangsregelung eine Fortführung der bisherigen Schulordnung:

„Die Schulordnungen und akademischen Gesetzbücher, die an jedem Ort bis zu der Revolution in Kraft waren, sollen noch ferner in allem, was der Constitution und gegenwärtigem Beschluss nicht zuwider ist, zur Regel dienen.“<sup>327</sup>

Diese provisorische Fortführung der bisherigen Schulordnungen konnte aber problematisch werden, wenn faktisch andere Bedingungen herrschten als zuvor. So konnte die territoriale Einteilung in bislang nicht existente Kantone auf kommunaler Ebene für Schwierigkeiten sorgen. Der Oberländer Erziehungsrath bat Minister Stapfer am 14. Dezember 1798 in einer Grenzangelegenheit um Rat:

„Es hat sich hier der Fall ereignet, dass die Dorfgemeinde Teuffithal, welche nach der Distrikts Eintheilung zu Stäffisburg und daher zum Canton Bern gehört, aber dabej im Kirchspiel Hilterfingen liegt, welches letzere im Canton Oberland begriffen ist, die Ergänzung einer verledigten Schulstelle von dem Erziehungs Rath unsers Cantons begehrt hat. [...] Die gegenwärtige Begränzung des Cantons Oberland macht mehrere ähnliche Fälle möglich; der Erziehungs Rath

<sup>323</sup> Tröhler, Daniel: Schulgeschichte und Historische Bildungsforschung. Methodologische Überlegungen zu einem vernachlässigten Genre pädagogischer Historiographie, in: Volksschule im 18. Jahrhundert. Die Schulumfrage auf der Zürcher Landschaft in den Jahren 1771/1772, Daniel Tröhler/Andrea Schwab (Hg.), Bad Heilbrunn 2006, S. 84.

<sup>324</sup> ASHR, Bd. 3, S. 536–539.

<sup>325</sup> 3. Juni 1798, ASHR, Bd. 2, S. 91ff.

<sup>326</sup> Bernet, Paul: Der Kanton Luzern zur Zeit der Helvetik. Aspekte der Beamtenschaft und der Kirchenpolitik, Luzern 1993, S. 278f.

<sup>327</sup> ASHR, Bd. 2, S. 610.

desselben ersucht daher den Minister der Wissenschaften um ein Gesetz oder eine allgemeine Instruktion zur Beurtheilung [...].<sup>328</sup>

Bereits vier Tage später beantwortete der Minister der Künste und Wissenschaften die Fragen eindeutig:

„Auf Ihre Einfrage: welcher Erziehungsrath den Schullehrer einer Dorfgemeinde zu ernennen habe, die zwar im Kanton gelegen, aber in einem Kirchspiel ausser demselben pfarrgenössig ist? Ertheile ich Jhnen die Weisung, dass der Erziehungsrath des Kantons, in welchem die Dorfgemeinde liegt, den Schullehrer zu bestellen habe. In dem von Jhnen angeführten Falle gebührt also die Ernennung des Schulmeisters zu Teuffthal dem Erziehungsrathe von Bern, weil dieses Dorf zum Kanton Bern gehört. Die Gründe dieser Entscheidung werden Jhnen sogleich einleuchten, wenn Sie bedenken, dass ~~das Erziehungswesen~~ der öffentliche Unterricht eigentlich eine politische Anstalt ist, die mit den Abtheilungen der Kirchspiele in keiner nothwendigen Verbindung steht.“<sup>329</sup>

Interessanterweise verweist Stapfer in seiner Begründung unmissverständlich darauf hin, dass die organisatorischen Angelegenheiten des Schulwesens ganz klar von der Kirche zu trennen sind. Er definiert die Schule als „politische Anstalt“ und grenzt sie so gegenüber der Kirche ab.

### 5.2.2 Akteure der helvetischen Verwaltung

Die helvetische Verfassung legte eine relativ komplizierte, zentralistische Regierungs- und Verwaltungsstruktur fest. Im Folgenden sind die für diese Arbeit relevanten Akteure beschrieben.

Die *Legislative* existierte als Folge des zentralistisch angelegten Staatsgebäudes nur auf höchster helvetischer Ebene und wurde auf indirekte Weise durch Wahlmänner bestimmt.<sup>330</sup> Sie bestand in Analogie zur französischen Direktorialverfassung aus zwei Kammern. Dem Grossen Rat und dem Senat. Im Grossen Rat waren zu Beginn acht Repräsentanten pro Kanton vertreten. Später sollte die Zahl der Mitglieder relativ zur Bevölkerungsverteilung stehen. Der Grosse Rat entwarf Gesetze und Beschlüsse, über welche der Senat abstimmte. Dieser bestand aus je vier Abgeordneten pro Kanton und später auch aus ehemaligen Direktoren.<sup>331</sup>

Das *Vollziehungsdirektorium* erhielt als oberste exekutive Gewalt gegenüber der Legislative und der Judikative politische Privilegien. Beispielsweise konnte es die gesetzgebenden Räte zur Beratung vorgegebener Themen verpflichten.<sup>332</sup> Entgegen dem Prinzip der Gewaltentrennung wurde der Präsident des Obersten Gerichtshofs vom Direktorium gewählt.<sup>333</sup> Die Direktoren nahmen sich einer Grosszahl unterschiedlicher politischer Probleme an und delegierten die Geschäfte nur zögerlich. Innerhalb des Direktoriums gab es keinerlei departementale Aufteilung und Spezifizierung. Die Direktoren versuchten die anstehenden Beschlüsse möglichst schnell voranzutreiben, wie aus einem Bericht einer Senatskommission hervorgeht:

<sup>328</sup> BAR, 1452, fol. 259.

<sup>329</sup> BAR, 1452, fol. 261.

<sup>330</sup> ASHR, Bd. 1, S. 574.

<sup>331</sup> Fankhauser, S. 47.

<sup>332</sup> ASHR, Bd. 1, S. 579.

<sup>333</sup> Fankhauser, S. 36.

„Das Directorium fasst in seinen alltäglichen, gewöhnlich 8 Stunden lang dauernden Sitzungen 50–80 Beschlüsse mit Inbegriff der Depeschen (...). Viele dieser Beschlüsse und Depeschen sind dringend und müssen also auf der Stelle oder im Laufe des Tages, alle aber innert 24 Stunden verfertigt werden (...). 4 Secretärs sind gewöhnlich den ganzen Tag, von 7 Uhr morgens bis 8 Uhr Abends, nicht selten auch einen Theil der Nacht hindurch beschäftigt.“<sup>334</sup>

Andreas Fankhauser bezeichnet die *Minister* als „*fachtechnischen Vollzugsapparat*“.<sup>335</sup> Stapfer bestätigt in einem Brief an den Berner Kirchenrat vom 1. November 1799 diese Sichtweise, indem er den Wirkungskreis und die Kompetenz eines Ministers aus erster Hand beschreibt:

„Insonderheit darf nicht übersehen werden, dass ein Minister keine selbständige Person ist. Er ist blos das Vorbereitungs- und Vollziehungsorgan der Entscheidungen des Direktoriums in Sachen seines Departements. Wenn er sein Gutachten über geschehene Anfragen vorgelegt, die Rechte der zu demselben gerechneten Personen geltend gemacht, die Art wie beide am vorteilhaftesten, vollständigsten und schnellsten befriedigt werden könnten, nach seiner besten Einsicht auseinandergesetzt, auch dann die darauf folgenden Beschlüsse des Direktoriums auf die schleunigste und mit dem Interesse und den Gesetzen des Staates sowohl als seines Faches übereinstimmendste Weise in Vollziehung gebracht hat, so hat er seine Pflicht erfüllt.“<sup>336</sup>

Stapfer vermied es, sich eine tragende Rolle in der Entwicklung des Erziehungswesens anzumassen. Insofern kann durchaus die Rede von einem Fachexperten oder Generalsekretär sein, der zwar Mitgestaltungsmöglichkeiten besass, aber kaum Mitbestimmungsrecht beanspruchte. Der Luzerner Stadtpfarrer Thaddäus Müller sah in dem Amt des Ministers der Wissenschaften und Künste einen bildungsrelevanten Knotenpunkt für Exekutive und Legislative. Im Gegensatz zur alten Ordnung sei es nun möglich, die Ungleichheit zwischen den einzelnen Gegenden koordiniert anzugehen. Stapfers Rolle wurde von Müller als „*Organ*“ des „*gesetzgebenden Willen[s]*“ und der „*ausführende[n] Gewalt*“ bezeichnet.<sup>337</sup>

Stapfers Amt wurde zu verschiedenen Zeiten unterschiedlich benannt. Der Stapfer-Biograph Adolf Rohr verwendet den Begriff „*Minister des öffentlichen Unterrichts*“<sup>338</sup>, wie er auch im Protokoll des Direktoriums vom 2. Mai 1798 geschrieben steht.<sup>339</sup> In der helvetischen Verfassung ist die Rede vom Minister „*der Wissenschaften, schönen Künste, der öffentlichen Gebäude, Brücken und Strassen*“.<sup>340</sup> Stapfer selbst teilte am 10. Mai 1798 aus Paris dem Direktorium mit, „*die Stelle eines Ministers der Künste und Wissenschaften, der öffentlichen Gebäude, Brücken und Strassen*“ anzunehmen.<sup>341</sup> Den Zweck seines Amtes beschrieb er als,

„die geistigen und moralischen Kräfte der Nation durch Schulunterricht und alle anderen Erziehungsmittel zu stärken, zu vermehren, zu entwickeln, zu läutern, zu veredeln und zur Erschaf-

<sup>334</sup> Bericht einer mit der Regelung der Besoldungsverhältnisse der Exekutivkanzlei beauftragten Senatskommission vom 25. Juli 1799. Zit. in: Fankhauser, S. 45; ASHR, Bd. 4, S. 1044f.

<sup>335</sup> Fankhauser, S. 39.

<sup>336</sup> Stapfer, zit. in: Luginbühl, Minister, S. 58.

<sup>337</sup> Müller, S. 30f.

<sup>338</sup> Rohr, S. 307.

<sup>339</sup> ASHR, Bd. 1, S. 677.

<sup>340</sup> ebd., S. 581.

<sup>341</sup> Luginbühl, Minister, S. 56.



fung und Erhöhung aller Bestandtheile der öffentlichen Wohlfahrt und Volksglückseligkeit zu benutzen und hinzuzulenken.“<sup>342</sup>

Einen Einblick in das geistige Innenleben der helvetischen Ministerien gibt ein Schreiben von Albert Rengger, den Minister des Innern. Am 19. Oktober 1798 schrieb er seinem Freund Stapfer:

„Das helvetische Volk ist seinem grössten Teile nach gegenwärtig in dem Zustand eines aufwachenden; es weiss weder was mit ihm vorgegangen ist, noch was man jetzt mit ihm vorhat; die Bilder, die vor ihm liegen, schwimmen ebenso unbestimmt vor seinen trüben Augen, wie die Traumbilder des verschlafenen Zeitraumes. Daher seine Ängstlichkeit über die Zukunft und die gespannte Erwartung, mit der es jedem neuen Gesetze, als der endlichen Bestimmung seines Schicksals, entgegensieht; daher die Leichtigkeit, sich seiner zu bemächtigen, den unsinnigsten Gerüchten bei ihm Eingang zu verschaffen und durch schiefe Auslegung öffentlicher Massregeln es auf Abwege zu lenken. Man fürchtet sich im dunklen und reicht dem ersten die Hand, der sich zum Führer anbietet. Daher auch seine wenige Liebe zur neuen Ordnung der Dinge; man kann nicht lieben, was man nicht kennt. Unstreitig ist also das erste und sich am lebhaftesten aufdringende Bedürfnis, dass das Volk einmal zum politischen Bewusstsein gebracht werde. Allein dahin führt kein kurzer Weg, und die ungeheure Lücke zwischen dem Grade seiner gegenwärtigen Bildung und derjenigen, welche eine Verfassung wie die unsrige voraussetzt, kann nur die Zeit ausfüllen helfen.“<sup>343</sup>

Lange verschachtelte Sätze, weit gespannte Gedankengänge mit einem Hang zum Schwärmerischen scheinen am Ende des 18. Jahrhunderts, in der sich nach rationalen Prinzipien orientierten Staatsverwaltung, durchaus üblich zu sein. Typisch für Renggers Schrift ist die poetische Note, die ihn als gebildeten Autor auswies und von den mit dieser Gabe weniger gesegneten einfachen Bürgern abhob.

Stapfers Ministerium musste nebst dem öffentlichen Unterricht auch das Kirchenwesen und Aufgaben im Strassen- und Bauwesen bearbeiten. Sein Sekretär Johann Rudolf Fischer schrieb im Namen seines Chefs an das Direktorium, wie diese vielfältigen Ansprüche bewerkstelligt werden sollten:

„Die Geschäfte meines Ministeriums teilen sich in drei Zweige, deren Trennung wesentlich notwendig ist. Das Fach der Verwaltung oder der laufenden Geschäfte ist das erste; auf dieses folgt das der Fortbildung oder der Nationalkultur, es begreift vorzüglich ein im gegenwärtigen Zeitpunkt unentbehrliches bureau d'esprit public; und drittens ist es unerlässlich, ein Archiv zu errichten, welches zunächst den Geschäften des Ministers und bei einer gehörigen Ausbreitung allen Fächern der Staatsverwaltung die wichtigsten Dienste leisten würde.“<sup>344</sup>

Für die Ausführung dieser Geschäfte wurde beim Direktorium im Herbst 1798 ein Antrag auf Personalaufstockung angebracht.

„Die Organisation des ganzen Bureau würde also erfordern sieben Sekretärs anstatt der bisherigen vier und drei Kopisten. Ich hätte grosse Bedenklichkeit, diese Erweiterung vorzuschlagen, wenn ich nicht überzeugt wäre, dass die öffentliche Erziehung, im weitesten Sinne genommen, einzig die Früchte und den guten Fortgang unserer Revolution befördern und sichern kann.“<sup>345</sup>

<sup>342</sup> Stapfer, Philipp Albert: Einige Bemerkungen über den Zustand der Religion und ihrer Diener in Helvetien, Bern 1800, S. 32.

<sup>343</sup> Rengger, zit. in: Abt, S. 27f.

<sup>344</sup> Fischer, zit. in: Abt, S. 37.

<sup>345</sup> ebd., S. 43.



Das Direktorium zeigte allerdings wenig Gehör für den geforderten Ausbau des Ministeriums und somit musste Stapfer mit einem eher unterdotierten Team seine vielseitigen Arbeiten erfüllen.<sup>346</sup>

Die *Regierungsstatthalter* waren auf kantonaler Ebene der verlängerte Arm der Exekutive und wurden von dem Direktorium gewählt. Ihr Auftrag bestand in der Beaufsichtigung des Gesetzesvollzugs in den Kantonen. In dieser Funktion bildeten sie das Kontrollorgan der gesamten kantonalen Verwaltung und erstatteten der helvetischen Regierung stetig Bericht. Zudem verfügte der Regierungsstatthalter über ein weit reichendes Ernennungsrecht über die Unterstatthalter sowie die Präsidenten von Verwaltungskammer, Kantonsgericht und Distriktsgewichten als auch Gerichtsschreiber und öffentliche Ankläger.<sup>347</sup> Den Regierungsstatthaltern wurde es per Direktorialbeschluss vom 8. August 1798 verboten, mit der Legislative über amtliche Geschäfte schriftliche Korrespondenz zu führen. Das Direktorium verdeutlichte damit die in der Verfassung enthaltene Gewaltentrennung.<sup>348</sup>

Die fünfköpfige *Verwaltungskammer* war mit der kantonalen Administration und Staatsverwaltung betraut. Ihre Mitglieder wurden von einer Wahlmänner-Versammlung jährlich gewählt. Es kam regelmässig zu Konflikten mit Gemeinden, die ihre alte Autonomie gegen die Verwaltungskammer versuchten durchzusetzen.<sup>349</sup> Die Verwaltungskammer stand unter der Aufsicht des Regierungsstatthalters. Konflikte zwischen diesen beiden Gremien blieben aber weitgehend aus.<sup>350</sup>

Der Distriktstatthalter oder *Unterstatthalter* war für die Umsetzungen der politischen Beschlüsse und administrativen Vorgänge auf Distriktsebene verantwortlich. Fankhauser bezeichnet die Unterstatthalter in Anlehnung an Wilhelm Oechsli's Formulierung<sup>351</sup> für die Regierungsstatthalter als „*Angelpunkt des Regierungssystems*“, „*die auf dem Land wohnten und die Revolution von 1798 der Bevölkerung gegenüber zu rechtfertigen hatten*“.<sup>352</sup> Matthias Manz geht in die gleiche Richtung, wenn er betont, dass die Besetzung der Distriktbeamten durch Einheimische „*die lokale Verwurzelung der Bürokratie*“ stärkte.<sup>353</sup> Die Unterstatthalter waren durch die Arbeitsfülle mehrheitlich überfordert.<sup>354</sup>

Auf kommunaler Ebene waren die *Agenten* für die Aufsicht über die Gesetze und die Kommunikation zwischen Zentrum und Peripherie zuständig. Auch sie litten unter Überbelastung und Konflikten mit der Bevölkerung.<sup>355</sup>

---

<sup>346</sup> ebd. S. 45f.

<sup>347</sup> ASHR, Bd. 1, S. 583.

<sup>348</sup> ASHR, Bd. 2, S. 826f.

<sup>349</sup> Das Departement für Künste, Wissenschaften und öffentliche Erziehung unterstand zum Zeitpunkt der Schul-Enquête Johann Jakob Widmer. Bernet, S. 72–83.

<sup>350</sup> Manz, Matthias: Zentralismus und lokale Freiräume: Die Ebene der Kantone und der Gemeinden. in: André Schluchter/Christian Simon (Hg.), *Helvetik – neue Ansätze*, Basel 1993, S. 70.

<sup>351</sup> Fankhauser, S. 36; Oechsli, Wilhelm: *Geschichte der Schweiz im neunzehnten Jahrhundert*, Bd. 1: *Die Schweiz unter französischem Protektorat 1798–1813*, Leipzig 1903, S. 156.

<sup>352</sup> Fankhauser, S. 46.

<sup>353</sup> Manz, S. 72.

<sup>354</sup> Bernet, S. 105–111.

<sup>355</sup> ebd., S. 221–229.

### 5.2.3 Der Umgang mit der alten Elite

Der von General Brune durchgesetzte Ausschluss von Ämtern für Mitglieder der ehemaligen Oligarchie<sup>356</sup> sowie die in der Verfassung festgelegte Entpolitisierung der Geistlichen<sup>357</sup> wurde von einer Gruppe, der auch Stapfer angehörte, skeptisch aufgenommen. Sie befürchteten, dass durch eine radikale Auslegung dieser Vorgaben der Staat nicht adäquat regiert werden könnte. Der Verzicht auf regierungserfahrene Personen würde zu schwer wiegen. Noch vor der Proklamierung der Helvetischen Republik in Aarau bestand für die späteren helvetischen Regierungsmitglieder Philipp Albert Stapfer und César Laharpe kein Zweifel daran, dass sich Regierung und Parlament aus gebildeten, aufgeklärten Bürgern zusammensetzen müssen. Da nun aber die geeignetsten Leute für den Staat grösstenteils aus patrizischen Häusern stammen würden oder diesen in irgend einer Weise meist nahe stünden, setzten sich Stapfer und Laharpe, zusammen mit Remi Frey, Pierre Joseph Zeltner, und Frédéric Lüthardt in einem Memoire an das französische Direktorium für das abgesetzte Patriziat und die protestantischen Pfarrer ein. Die Unterzeichner legen in ihrem Schreiben dar,

„que les lumières y étaient, à l'exception du pays de Vaud, dans la partie allemande de l'Helvétie presque entièrement concentrées dans les membres des familles patriciennes et les ministres du culte protestant. (...) Les autres classes uniquement adonnées à l'agriculture et à un petit trafic des boutiquiers qui ne mérite aucunement le nom de commerce, n'avaient, à quelques exceptions près, ni les moyens, ni la volonté d'acquérir des connaissances qui fussent au-dessus des besoins de leur état.“<sup>358</sup>

Kurze Zeit später schrieb General Brune dem französischen Direktorium, dass Ausnahmen in dieser Regelung gemacht werden könnten. Gegenüber der Berner Oligarchie soll aber mit aller Härte verfahren werden.<sup>359</sup> Als Stapfer Anfang April 1798 das Memoire schrieb, war demnach einem Teil der darin formulierten Anliegen schon entgegengetreten. Das französische Direktorium wandte sich nach Erhalt des Memoires an den für die Schweiz zuständigen Regierungskommissär Lecarlier und forderte diesen zur verhältnismässigen Anwendung von Bruness Beschluss auf:

„L'essentiel est que dans les nouvelles autorités, il n'entre aucun des hommes attachés par principes ou par habitude au système oligarchique; il ne faut pas que l'exclusion frappe ceux qui se sont constamment montrés amis de la liberté et de l'égalité.“<sup>360</sup>

Die Unterzeichner des Memoires konnten schliesslich General Bruness ursprüngliche Anweisung abschwächen. Kommissär Lecarlier verfügte in einem Schreiben vom 26. April 1798 über Ausnahmen gegenüber einigen Ausgeschlossenen, die sich für die

<sup>356</sup> Rufer, Alfred: Ein Beitrag zur helvetischen Revolutionsgeschichte auf Grund eines Memoires von Ph. A. Stapfer, in: Jahrbuch für schweizerische Geschichte, Bd. 36, 1911, S. 167f.; ASHR, Bd. 1, S. 518f.

<sup>357</sup> ASHR, Bd. 1, S. 572.

<sup>358</sup> Stapfer, Philipp Albert: Sur l'exclusion des patriciens et des ministres du culte protestant de l'exercice des fonctions publiques, in: Alfred Rufer, Ein Beitrag zur helvetischen Revolutionsgeschichte auf Grund eines Memoires von Ph. A. Stapfer, in: Jahrbuch für schweizerische Geschichte, Bd. 36, 1911, S. 156.

<sup>359</sup> Rufer, Revolutionsgeschichte, S. 168.

<sup>360</sup> Zit. in: Rufer, Revolutionsgeschichte, S. 171.

Revolution eingesetzt hätten.<sup>361</sup> Zum einen zeigt diese Episode auf, dass die Grundlagen der Helvetischen Republik verhandelbar und von französischer Seite pragmatische Kompromisse zu erwarten waren. Zum anderen enthält der Text wesentliche Aspekte des politischen Verständnisses eines Teils der helvetischen Avantgarde. Die Patrizier und die protestantischen Pfarrer werden dabei als tragende Stützen der Republik beschrieben, auf deren Qualitäten nicht verzichtet werden könne. Eine Exklusion hätte demnach schwerwiegende Folgen:

„Elle nous priverait des hommes les plus éclairés et les plus intelligents, des patriotes les plus chauds et les plus attachés aux principes, des administrateurs les plus intègres et les plus habiles, des législateurs les plus philosophes et les mieux instruits, nous livrerait à des hommes crapuleux, ignorants, barbares, dégradés par la corruption et l’avisement social, à des cultivateurs étrangers à tout genre de connaissances et d’habitudes administratives qui seraient tour à tour les jouets et les instruments des vices et des intrigues de citoyens ignares et présomptueux.“<sup>362</sup>

Es wird von den Verfassern befürchtet, dass, wenn die Kleinbürger an die Macht kämen, die Errungenschaften der bürgerlichen Revolutionen zu Grunde gehen würden:

„Si en confiant à cette classe de citoyens suisses des places de gouvernement, on craint de compromettre la cause de la liberté, de livrer à des mains perfides et meurtrières le sort du nouvel établissement et de préparer des réactions aristocratiques qui pourraient reculer l’époque du triomphe des principes et du retour de la prospérité nationale.“<sup>363</sup>

Die praktische Umsetzung der basisdemokratischen Volkssouveränität stiess bei den Petitionären an klassisch republikanische Grenzen. Unter veränderten Vorzeichen nehmen sie in ihrem Votum einen Ausschluss von bestimmten Volksgruppen in Kauf. Alfred Rufer kommentierte diese Ambivalenz wie folgt:

“Diese Verachtung des ungebildeten Volkes hatten die ‚Philosophen‘ der Helvetik als echte Kinder des aufgeklärten Jahrhunderts mit Rousseau, Mably, Turgot, Condorcet u.a. gemein, die, wenn sie auch die Volkssouveränität und die Gleichheit der Rechte des Menschen verkündeten, doch nur eine Elite der Gebildeten und Besitzenden an dem politischen Leben teilnehmen lassen wollten.“<sup>364</sup>

#### 5.2.4 Das Verhältnis zwischen Staat und Kirche

Die Schulen des Ancien Régimes gründeten mehrheitlich auf kirchlichen Institutionen. Durch die neue Ordnung der Helvetischen Republik wurde die Vormachtstellung der Kirche in diesem Bereich beschnitten. Aufgrund der revolutionären Ereignisse im Nachbarland Frankreich, die in der Schweiz genau mitverfolgt wurden, befürchteten nicht wenige helvetische Geistliche, dass sie ähnlich marginalisiert oder verfolgt werden könnten. Obwohl die Positionierung des Staates gegenüber der Kirche deutlich weniger radikal ausgefallen war als in Frankreich, habe es gemäss Philipp Albert Stapfer unter

<sup>361</sup> Anton Tillier, Gottlieb Tilman, Bernhard Meyer von Schauensee, Joseph Pfyffer von Heidegg, Dulliker, Xavier Keller, Anton Balthasar, Vincenz Rüttiman, Peter Zeltner, Glutz, Laurent Wirz, ASHR, Bd. 1, S. 710f.

<sup>362</sup> Stapfer, in: Rufer, *Revolutionsgeschichte*, S. 158.

<sup>363</sup> ebd., S. 160f.

<sup>364</sup> ebd., S. 171; Auch Voltaire und Montesquieu sind in dieser Aufreihung zu erwähnen. Siehe dazu: Lenk, Kurt: *Theorien der Revolution*, München 1981<sup>2</sup>, S. 13ff.; siehe auch Bütikofer, S. 119.

den Mitgliedern des Direktoriums dennoch zeitenweise stärkere antikirchliche Tendenzen gegeben, die den priesterlichen Bedenken recht gaben.<sup>365</sup>

Nichtsdestotrotz blieb die Regierung auf das fachliche Wissen und die schulische Erfahrung der Geistlichen angewiesen. Die Priester durften als bedeutende Mitgestalter des Schulwesens nicht vor den Kopf gestossen werden. Es ist deshalb an verschiedenen Stellen in den bildungspolitischen Diskussionen ein Zwiegespräch zu hören, das einerseits die Trennung der Schulen von der Kirche verfolgt, andererseits auf pragmatische Kompromisse baut. Diese Diskrepanz ist in einer 1800 publizierten Schrift aus Minister Stapfers Perspektive öffentlich beschrieben worden. In seinem Text wandte sich Stapfer als Kultusminister an alle Geistlichen der Helvetischen Republik, um Vorwürfe zu entgegnen, welche die neue Ordnung in ein kirchenfeindliches Licht rückten. Wie dies geschah, wird im Folgenden genauer untersucht. Gleichzeitig soll in einem zweiten Teil auf konfessionelle Auseinandersetzungen eingegangen werden.

### *Stapfer garantiert kirchliche Handlungsfreiheit*

In seinen „*Bemerkungen über den Zustand der Religion*“ verwies Stapfer im Vorwort auf das bereits erwähnte Memoire an das französische Direktorium. Darin hatte er sich für die politische Partizipation der (reformierten) Geistlichen stark gemacht. Mit der Erwähnung des Memoires wollte er sich gegenüber einer vom Berner Kirchenrat verbreiteten Beschuldigung verteidigen, dass er das Christentum in der Helvetischen Republik zu Grunde gerichtet hätte.<sup>366</sup> Die von seinem vormaligen Mentor Johannes Ith vorgebrachte Kritik sollte ihm allerdings später derart zusetzen, dass sie mitunter ein Grund für seinen Rücktritt als Minister der Künste und Wissenschaften vom 5. Juli 1800 war.<sup>367</sup> Stapfer versicherte zwar, dass es sich bei der Publikation um keine Streitschrift handle

„sondern lediglich für das Organ von Bemerkungen und Erinnerungen, die ich im gegenwärtigen Augenblicke für nöthig und heilsam ansehe, und zu deren Mittheilung mir nicht bloss persönliche Rücksichten rathen, sondern wahres Interesse für Religion und Sittlichkeit mich auffordert.“<sup>368</sup>

Dennoch ist es faktisch eine Rechtfertigungsschrift. Der Autor versuchte darzulegen, wie er das Verhältnis zwischen Kirche und Staat auffasste. Die Kirche sollte demgemäss unter den Schutz des Staates gestellt werden. Der Staat müsse der Kirche im Gegenzug allerdings den höchstmöglichen Freiraum bieten und sich von Einmischungen in kirchliche Angelegenheiten fernhalten:

„Wenn die Kirche die zu ihrer sittlichen Veredlung vereinigte und organisirte, der Staat die zur Sicherung ihrer bürgerlichen Rechte vereinigte und organisirte Menschheit ist; wenn der Staat das Eigenthum einer Kirche so gut zu schützen aufgefordert ist, als das Eigenthum irgend einer andern Person oder Gesellschaft; (...) so ergibt sich aus diesen unbestreitbaren Vordersätzen ein Verhältniss des Staates zur Kirche oder zu den verschiedenen Kirchen unter seinem Schutze, welches eine wohlthätige, mit der aufgeklärtesten Philosophie und der reinsten Staatslehre vereinbare, Wechselwirkung zwischen beiden zur Folge haben, und eben so sehr von leichtsinnigen

<sup>365</sup> Stapfer, Philipp Albert: *Einige Bemerkungen über den Zustand der Religion und ihrer Diener in Helvetien*, Bern 1800, S. 14f.

<sup>366</sup> Rohr, S. 147ff.

<sup>367</sup> ebd., S. 158f.

<sup>368</sup> Stapfer, *Zustand der Religion*, S. 3f.

ger Religionsgleichgültigkeit, als von Unduldsamkeit oder willkürlicher Einmischung der bürgerlichen Obrigkeit in kirchliche Angelegenheiten entfernt seyn muss.“<sup>369</sup>

Gemäss Stapfer sei ein Nebeneinander von Kirche und Staat kein Problem, im Gegenteil. Es ist auffällig, dass der Minister einen sehr vermittelnden Ton anschlug, der den Geistlichen ihre Autonomie im Rahmen der Verfassung garantierte. Heikle Punkte wurden entkräftet und als Formalitäten abgetan:

„Wenn nun ein förmliches Gesez die Geistlichen dem Ministerium des öffentlichen Unterrichts unterordnete: so konnte dieses Gesez keinen andern Sinn haben als folgenden. Die helvetische Nation forderte von ihren vermöge der Constitution bestellten Civilbehörden, dass die kirchlichen Anstalten in ihrem wesentlichen Bestand so lange erhalten würden, als sie sich nicht weiter darüber erklärte oder Veränderungen durch die Mehrheit ihrer Kirchenversammlungen genehmigte.“<sup>370</sup>

Stapfer schrieb den Kirchen weitgehende Handlungsfreiheit zu und betonte, dass er sich für diese Eigenständigkeit beim Direktorium einsetzte: *„Klar genug ist, dass ich das Organ der Wünsche und der Vertheidiger der Rechte der Geistlichkeit bey dem Direktorium war, und eben so klar, dass dieses mir, nach Gutdünken, Gehör geben konnte oder nicht.“*<sup>371</sup> Für den Unmut einiger Geistlicher, die sich über die unklaren Verhältnisse zwischen Staat und Kirche beschwerten, zeigte der Minister denn auch Verständnis. Er zitierte sich dabei selber, aus einem Brief, den er am 1. November 1799 dem Berner Kirchenrat gesendet hatte:

„Da weder die Verfassung noch die Gesetzgebung bisher bestimmt hat, in welchem Verhältniss sie gegen einander stehen, ob die Staatsvorsteher sich auch wie unsere ehemalige Obrigkeit, als Kirchenvorsteher betrachten, ob die Religionslehrer als Staatsbeamte, und die christliche Kirche als Nationalanstalt anzusehen seyen, oder ob diese Kirche eine ganz isolirte Gesellschaft bilde, gegen die der Staat keine andere Pflichten, als die eines Polizeyaufsehers und Schuldners, zu beobachten habe: so floss hieraus ein schwankendes Verhältniss, welches der Willkühr Raum gab, bald unbefugte Einmischungen, und bald sorglose Vernachlässigung erzeugte.“<sup>372</sup>

Stapfer kämpfte demnach gegen die oligarchische Willkür und setzte sich für sittliche Aspekte in der Helvetischen Republik ein. Für den überzeugten Protestanten<sup>373</sup> war die

<sup>369</sup> ebd., S. 7f.

<sup>370</sup> ebd., S. 11.

<sup>371</sup> ebd., S. 16.

<sup>372</sup> ebd., S. 20.

<sup>373</sup> Für Stapfer war der persönliche Glaube an die Offenbarung eine grundlegende Voraussetzung für authentischen moralischen Unterricht. Er vertrat die Meinung, dass ausschliesslich mit dem in dieser Zeit stärker verbreiteten enzyklopädistischen Wissen keine gesellschaftlich-moralische Verbesserung zu erreichen sei: *„Allein nicht blos ist dieser Offenbarungsglaube unentbehrliches Hülfsmittel der moralischen Volksbildung, sondern in meinen Augen eine durchaus unerlässliche Eigenschaft des Volkslehrers. Es kann sich nichts verächtlicheres und zugleich unglücklicheres denken lassen, als ein Geistlicher, der selbst an die Offenbarung nicht glaubt, und doch die Nothwendigkeit fühlt, so zum Volke zu reden, als wenn eine wäre. Wie kann er mit Wärme, mit Nachdruck, mit Innigkeit, die vom Herzen kommt, und allein zu Herzen geht, die Bibellehre als Gottes Lehre vortragen, wenn er selbst an ihren göttlichen Ursprung nicht glaubt, und mit seinen Brüdern im Vertrauen darüber lachet, wie Cicero's Haruspices.“* (ebd., S. 54) Der Glaube sollte sich an kulturhistorischen und philosophischen Gewissheiten orientieren und nicht als private Religion vermittelt werden. Das religiöse Fundament musste den wissenschaftlich-theologischen Erkenntnissen der Zeit entsprechen und damit gesellschaftlich legitimiert sein. Diese Legi-

Abschaffung der vormalig tätigen Sittengerichte ein politischer Fehlentscheid, den er gerne rückgängig gemacht hätte. Den vielerorts empfundenen gesellschaftlichen Dekadenzerscheinungen wollte der ansonsten nicht sonderlich paternalistische Minister mit moralischer Läuterung entgegenreten. Stapfers ideales Gesellschaftsmodell integrierte egalitäre politische Veränderungen mit einer sittlich-tugendhaften Republik. Beide mussten seines Erachtens einer legitimierten (sprich kirchlichen) moralischen Kontrolle unterliegen. Dass das Zusammenspiel dieser beiden Ordnungen funktioniere, zeige ein Blick über den Atlantik nach Nordamerika. Dort würden weder Sitte noch Rechtsgleichheit ausbleiben:

„Dass die Bestrafung solcher Ausschweifungen<sup>374</sup> mit dem Stellvertretungs-System und mit der Achtung gegen die Freyheit des Bürgers vollkommen vereinbar ist: beweiset das Beyspiel der Nordamerikanischen Staaten, deren Einwohner so sehr eifersüchtig auf jeden Eingriff in ihre politische und bürgerliche Freyheit sind, und wo, dem ungeachtet, jeder Verstoss gegen die öffentliche Zucht und Anständigkeit, wie z.B. Fluchen, leichtfertige Aeusserungen über die Gegenstände der Volksverehrung u.s.w. unausbleiblich angesehen, und mit Schrfe gestraft werden.“<sup>375</sup>

In der öffentlichen Schule sah Stapfer die Möglichkeit, Sitte und Bürgerrechte zu fördern und die Nation zu festigen.

#### *Aufsichtspflicht und ständische Bildungsnotwendigkeit*

Ein hauptsächlicher Streitpunkt in der Konzeption des öffentlichen Unterrichts bestand darin, dass sich die Geistlichen ihrer vormaligen Aufsichtspflicht über die Schulen entledigt sahen. Stapfer war der Meinung, dass den Priestern daraus kein Nachteil erwachse. Deren Integration in eine weltliche Verwaltung sei kein Problem, wenn dort die Gesetze genau eingehalten würden. Stapfer verteidigte das provisorische Schulgesetz, das aus seiner Sicht durch falsche Auslegung zu einer für die Geistlichen unbefriedigenden Situation geführt hätte: „Jeder Prediger sollte die unmittelbare Aufsicht auf die Schulen seiner Pfarre behalten und ausüben.“<sup>376</sup> Er fragte rhetorisch nach:

„Ist dann eine allgemeinere, höhere Aufsicht mit einer besondern, örtlichen, genauern und untergeordneten im Widerspruche? Giebt die Einschlebung eines solchen mittlern Regulators zwischen die obere Generalinspektion und zwischen die detaillirte Lokalaufsicht hinlänglichen Grund zur Behauptung, dass man durch diese Einrichtung den Pfarrer auch dieses Einflusses auf die Volksbildung beraubte?“<sup>377</sup>

Die Aufsichtspflichten der Pfarrer sah Stapfer de facto denn auch weiterhin als gegeben an. Obwohl er mit dem Versenden der Enquête der Rolle der Lehrpersonen eine neue Bedeutung gab, ist in dem erst später erschienenen Text erkennbar, dass es dem Minister der Künste und Wissenschaften nicht um die Marginalisierung der Geistlichen im Schulwesen ging, sondern eine parallele Aufsicht durch staatliche und kirchliche Akteu-

---

timiation durfte nur von der Kirche selber gegeben sein. Der Staat müsse sich dabei heraushalten. (ebd., S. 59f.)

<sup>374</sup> „Unwesen an den Sonn- und Festtagen, verderbliche Spielsucht und Vllerey und ähnliche Ausbrüche der Rohheit und Sittenlosigkeit“, ebd., S. 26.

<sup>375</sup> ebd., S. 26.

<sup>376</sup> ebd., S. 37.

<sup>377</sup> ebd., S. 38f.

re angestrebt wurde. Das Vermitteln von moralischer Bildung war aus Stapfers Sicht ohne Einbezug der Geistlichen nicht gewährleistet. Ob er diese Ansicht bereits im Frühjahr 1799 teilte oder erst später darauf umschwenkte, ist leider nicht nachzuweisen.

Ein interessanter Aspekt, der in Stapfers Text über den „*Zustand der Religion*“ auftaucht, ist die nach intellektueller Qualität zu unterscheidende Bildungsnotwendigkeit. Je nach Grad der Bildung sei mehr oder weniger moralische Schulung nötig. Bei den gebildeten Ständen ist von mehr Selbstverantwortung auszugehen, wenngleich die weniger gebildeten Stände durch die Religionslehrer unterrichtet werden müssten:

„Sich aufs Gewissen berufen, das Sittengesetz anrufen und die Stimme desselben in der Brust des Menschen durch blosse Entwicklung der menschlichen Fähigkeiten und durch Vernunftbelehrung zu erwecken suchen, geht wohl bei den gebildeten Ständen an, bei denen sorgfältige Erziehung, edlere Beschäftigungen und Ehrgefühl die Naturanlagen vollständiger entwickeln und der Sinnlichkeit tausend Hindernisse entgegensetzen. Ich will damit gar nicht sagen, dass diese Stände den Offenbarungsglauben ohne Nachtheil entbehren können; allein zuverlässig ist derselbe für diese Menschenklasse ein weniger nothwendiges Erziehungsmittel des sittlichen Gefühls, als für die rohern und vernachlässigten Stände, deren moralische Bildung ohne diese Hülfe schlechterdings unmöglich ist. Das Sittengesetz muss für diese, aller genauern Selbstbeobachtung unfähigen und durch ihre Bedürfnisse an die Sinnenwelt angehefteten, Menschen in einem gebietenden, unmittelbar in heiligen Büchern selbst sprechenden, Oberherrn gleichsam personificirt werden, damit das schlummernde Gewissen erwache und seine Regungen allmählig zu lauten, klaren, unbezweifelten Forderungen erstarken.“<sup>378</sup>

Die in Stapfers Augen zivilisierteren Einwohner hätten demnach bereits die besseren Voraussetzungen, moralisch integer zu handeln, während die Mehrzahl der Ungebildeten mittels Religionsunterricht dazu gebracht werden könne. In einem Brief vom 9. Juli 1798 teilte Johann Samuel Ith dem Minister mit, dass es noch längere Zeit dauern könnte, bis alle Einwohner der Helvetischen Republik genügend gebildet wären, damit der Traum eines aufgeklärten Staates Wirklichkeit würde:

„Ach, mein verehrter Freund, wie so ganz verschieden ist der Mensch in abstracto von dem Mensch der Erfahrung, und wie viele Millionen von Jahren leben wir zu früh, um das Glück eines nach Grundsätzen organisirten und durch Vernunft regierten Volkes zu erleben. Und doch sind auch schon jetzt alle Elemente dazu vorhanden, und doch würde zur Realisirung dieses Göttertraumes nichts als Verstand und Wille erfordert.“<sup>379</sup>

Momentan seien die Bewohner noch mit „*Ausbrüchen von Pralerei und Feigheit*“ beschäftigt oder „*von rohem Eigennutz und falschem Patriotismus, von halsstarrer Rechthaberei und der tiefsten Unwissenheit und von dieser Taubheit gegen die Stimme des Rechts und der Vernunft*“<sup>380</sup>

<sup>378</sup> ebd., S. 51.

<sup>379</sup> Ith in: Luginbühl, Rudolf (Hg.): Aus Philipp Albert Stapfer's Briefwechsel, Bd. 1, Basel 1891, S. 6.

<sup>380</sup> ebd. S. 7.



*Konfessionelle Integration*

Das Memoire, das Stapfer und seine Mitstreiter im Frühjahr 1798 verfasst hatten, unterschied zwischen dem katholischen und dem protestantischen Klerus. Während die protestantische Elite in der neuen Republik Zugang erhalten sollte, wurden die Katholiken im Schreiben lediglich in einem Nebensatz erwähnt: „*Il ne faut pas confondre le protestantisme avec l'esprit de la religion catholique.*“<sup>381</sup> Das bedeutete im Kontext des Memoires so viel wie: Ausnahmen für Protestanten sind in Ordnung, bei Katholiken ist das aber etwas ganz anderes. Mit dieser expliziten Abgrenzung gegenüber den Katholiken bildeten die Verfasser des Memoires laut Rufer eher eine Ausnahme.<sup>382</sup> Dahingehend können auch die zeitgenössischen Reflexionen des protestantischen Veveyer Katecheten und Unterdiakons Daniel-Alexandre Chavannes<sup>383</sup> interpretiert werden. Er kritisiert in einem Schreiben vom 17. Juni 1798 die verallgemeinernde, negative Wahrnehmung der katholischen Geistlichen:

„Les justes reproches qu'on a pu lui [le clergé catholique] faire depuis si longtemps sont assez connus. D'énormes richesses acquises par des moyens souvent odieux, un pouvoir temporel usurpé et absolument contraire à l'esprit de leur état, un luxe effréné, une immoralité abominable, une vie consacrée à la mollesse, à l'oisiveté la plus dégoûtante: voilà ce dont on les accuse. Mais je le demande, ces reproches peuvent-ils être adressés de bonne foi à l'ordre utile des curés?“<sup>384</sup>

Chavannes zählt in seinem Text die gängigen Stereotypen über die katholischen Geistlichen auf, um sie in einem zweiten Schritt zu widerlegen.

„Trouvera-t-on les richesses dans la petite portion congrue qui leur était assignée? Trouvera-t-on le pouvoir temporel dans l'humiliation et l'assujettissement où les retenait le haut clergé? Trouvera-t-on l'immoralité dans ces presbytères ouverts aux yeux de tous les paroissiens, qui n'y voyaient généralement que les mœurs douces et simples, effets de la médiocrité? Trouvera-t-on la mollesse et l'oisiveté des couvents et des moines dans le détail immense des fonctions pastorales?“<sup>385</sup>

Diese rhetorischen Fragen lassen keinen Zweifel aufkommen, dass der Veveyer Katechet die einfach gehaltenen Klischees über den katholischen Klerus ablehnte. Chavannes nahm eine differenziertere Haltung ein, indem er auf die Chance hinwies, dass die grosse Masse der Katholiken nichts mit der Haltung einiger weniger, in ihrer Macht bedrohten katholischen Klerikern am Hut hätten, sondern dass vielmehr die gemeinsamen Absichten zum Heil des Menschen und der Nation betont und weiterverfolgt werden müssten.

„Quelle que puisse être la différence de nos opinions particulières sur quelques points de doctrine, nous nous confondons avec eux dans un seul sentiment, l'amour de la patrie, le dévouement à la loi, le zèle brûlant pour la gloire de Dieu et le Bonheur des hommes.“<sup>386</sup>

<sup>381</sup> Stapfer, in: Rufer, *Revolutionsgeschichte*, S. 162.

<sup>382</sup> ebd., S. 173-180.

<sup>383</sup> Pilet, Paul-Emile: Daniel-Alexandre Chavannes, in: HLS, *Historisches Lexikon der Schweiz*, Onlineversion, <<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D11085.php>>, 8. August 2012.

<sup>384</sup> ASHR, Bd. 16, S. 143.

<sup>385</sup> ebd.

<sup>386</sup> ebd.

Chavannes war mit seiner Einschätzung nicht der Einzige, der sich für die Integration der katholischen Kirche einsetzte. Der bereits erwähnte Johann Samuel Ith machte Stapfer in seinem Brief vom 9. Juli 1798 darauf aufmerksam, dass Sittlichkeit und Religion sich gegenseitig bedingten. Die Berufung auf Sittlichkeit dürfe die Religion nicht ausblenden. Ansonsten hätte die neue Regierung mit massivem Widerstand zu rechnen:

„Aber Sittenlehrer statt Religionslehrer setzen, heisst in den Augen des Volkes, besonders des katholischen, die Religion zu Grund richten; es heisst das Christenthum durch Heidenthum verdrängen wollen.“<sup>387</sup>

Sollte die Absicht bestehen, Sittlichkeit nur auf zivilem Wege zu berücksichtigen, dann wäre der Friede im Lande in grosser Gefahr. Ith entzieht sich jeglicher Verantwortung dafür, sollte sich diese von ihm beim Direktorium wahrgenommene Tendenz durchsetzen.

„Für die erschütternden, blutigen Folgen einer solchen Veränderung möchte ich nicht stehen. Wozu aber auch diese Veränderung jetzt? (...) Das Band der Religion, so wenig man es glaubt, ist die einzige Kraft, welche gegenwärtig das Staatsgebäude noch in seinen Fugen erhält. Man breche jenes, und dieses stürzt unaufhaltsam.“<sup>388</sup>

Zweifelsohne gehörte eine beträchtliche Zahl der katholischen Geistlichen zu einer gut gebildeten Gruppe. Sie entsprachen in ländlichen Gebieten dem geistigen Fundament.<sup>389</sup> Die katholischen Priester wurden in der historischen Forschung teilweise als geeint anti-revolutionär und reaktionär beurteilt. Alban Norbert Lüber stellte fest, dass diese Darstellung ein Konstrukt der traditionellen Historiographie aus der Kulturkampfzeit ist und selbst in kleinräumigen Konfliktgebieten wie dem Kanton Waldstätten eine Binnendifferenzierung notwendig ist. Als Prüfstein für eine allfällige, spezifisch katholische Revolutionsabneigung wählte er den Priestereid auf die helvetische Verfassung. Er konstatierte in seiner Untersuchung, dass die Ablegung des Eids keine grösseren Probleme verursacht hätte und sich die meisten Geistlichen „nach einem gewissen Zögern und der Zusage der Regierung zur freien Religionsausübung zur Eidesleistung durchringen“ konnten.<sup>390</sup>

Die im Memoire nicht erwähnten katholischen Priester wurden von Stapfer dennoch adressiert. Er schrieb „an die katholischen Religionslehrer“ einen nur gerade mal sieben Seiten langen Text, der auf den 15. Dezember 1798 datiert ist. Kurz bevor die Schul-Enquête ins Rollen kam, wandte sich der Kultusminister an die katholischen Geistlichen. Er machte darin bereits im dritten Satz klar: „Die Regierung wird keinen Eingriff in die Rechte der Euch angelobten freyen Religionsübung thun, aber Euch kömmt es zu diese Mässigung zu erwiedern.“<sup>391</sup> Den Katholiken wird Religionsfreiheit zugestanden, unmissverständlich forderte Stapfer aber auch von den Betroffenen konformes Verhalten. Die wichtigste Tätigkeit der Geistlichen sei die Seelsorge. Stapfer stellt die direkte psy-

<sup>387</sup> Ith, in: Luginbühl, Briefwechsel, S. 10.

<sup>388</sup> ebd.

<sup>389</sup> Im Hof, Ulrich: Das gesellige Jahrhundert, München 1982, S. 34.

<sup>390</sup> Lüber, Alban Norbert: Die Stellung des katholischen Klerus zur Helvetischen Republik, in: André Schluchter/Christian Simon (Hg.), *Helvetik – neue Ansätze*, Basel 1993, S. 50f.

<sup>391</sup> Stapfer, Philipp Albert: Der Minister der Künste und Wissenschaften an die katholischen Religionslehrer, Luzern 1798, S. 1.

chologische und soziale Betreuung der Gläubigen über die Predigtstätigkeit. Erst damit sei es möglich, eine enge Beziehung zur katholischen Gemeinde aufzubauen. Es macht den Anschein, als ob Stapfer damit besonders die soziale Kontrolle der Bevölkerung durch die Geistlichen im Auge hatte. Die Geistlichen werden eindeutig davor gewarnt, sich zu Komplizen von politischen Aufführern zu machen. Indes sei es ihre Aufgabe, glaubenspolitische Auffälligkeiten bei der Helvetischen Regierung zu melden:

„Beweiset Eure Liebe zur Religion und zur guten Ordnung dadurch, dass Jhr über alle wachet, welche unter religiosem Vorwand den Saamen des Argwohns, der bürgerlichen Zwietracht oder sogar der Rebellion ausstreuen. Machet solche gefährliche Menschen, selbst wenn sie zu Euerm Stand gehören, den Agenten oder Statthaltern bekannt, denn so könnet Jhr Euch um Eure Mitbürger wahre Verdienste erwerben.“<sup>392</sup>

Konformität und eine gute Verankerung der Geistlichen in der Bevölkerung waren für die Regierung zentrale Qualitäten, die einen Religionslehrer zum verdienstvollen Bürger machten. Besonderes Engagement war bei der Erziehung der Jugend und im schulischen Bereich verlangt.<sup>393</sup> Am Schluss seines Textes entliess Stapfer die Lesenden mit einer Aufforderung zum dreifachen Dienst.

„Jhr habt darauf zu sehen, dass Jhr dabey den dreyfachen Zweck nicht verfehlet: Das Zutrauen der Regierung, Euerer Amtsbrüder und Euerer Gemeinden Euch zu sichern.“<sup>394</sup>

Die katholischen Geistlichen befanden sich durch die neue Ordnung offensichtlich in einem mehrfachen Rollenkonflikt. Sie waren gegenüber konservativen oder progressiven Diskursen exponiert. Im November 1801 äusserte sich ein Urner Priester dazu. Sein Dilemma spricht für sich:

„Bald vom Volke im blinden Eifer als falsche schwache Hirten verschrien, bald wieder von einer andern Parthey als blinde Eiferer verfolgt, hat die Priesterschaft in diesen finstern stürmischen Jahren den Überrest ihres Ansehens verwendet um wenigstens Ausbrüche wilder und blinder Rachsucht gegen Mitbürger zu verhindern.“<sup>395</sup>

### 5.3 Gesetzliche Grundlage der helvetischen Bildungspolitik

Bildung war ein zentraler Aspekt im politischen Programm der Helvetischen Republik. Das lässt sich an dem von Finanzminister Hans Konrad Finsler ausgearbeiteten Finanzplan vom 31. Juli 1798 ablesen. Die budgetierten Ausgaben für das Departement des Ministers des öffentlichen Unterrichts betrugen 2 Millionen Schweizerfranken. Einzig das Departement des Kriegsministers schlug mit der Summe von 3 Millionen Franken höher zu Buche. Die Ausgaben der übrigen Departemente lagen hingegen alle unter einer Million.<sup>396</sup> Dennoch liess die Ausgestaltung eines reformorientierten Schulsystems auf sich warten. Regierung und Gesetzgeber waren kurz nach der helvetischen Revolution nach eigenen Angaben von dringenderen Geschäften absorbiert. Als die Ratssitzungen nach dem Umzug in die neue Hauptstadt Luzern am 4. Oktober wieder aufgenom-

<sup>392</sup> Stapfer, An die katholischen Religionslehrer, S. 3.

<sup>393</sup> ebd., S. 6.

<sup>394</sup> ebd., S. 7.

<sup>395</sup> Zit. in: Lüber, S. 53.

<sup>396</sup> ASHR, Bd. 3, S. 124.

men wurden, appellierte das Direktorium an die gesetzgebenden Räte, sich möglichst bald der öffentlichen Erziehung zu widmen:

„Das Verwaltungsdirektorium kann euch nicht dringend genug einladen, euch vorzugsweise mit diesen grossen Fragen, deren Wichtigkeit ihr ganz fühlen werdet, zu beschäftigen.“<sup>397</sup>

Trotz dieses Aufrufes blieben die gesetzlichen Bestimmungen für die Lehrerinnen und Lehrer bis zum Zeitpunkt der Schul-Enquête ungewiss.<sup>398</sup> Es sind indes normative Leitlinien für das Erziehungswesen festzustellen, die sich durch ein provisorisches Schulgesetz und die Schaffung von Erziehungsräten konkretisierten. Vieles blieb bis im Frühjahr 1799 lediglich abstraktes Verfassungsgut oder politische Rhetorik. Gerade letztere muss auch im Zusammenhang mit den legislatorischen Diskussionen um die Schaffung eines Schulgesetzes berücksichtigt werden.

Das Direktorium und der Minister der Künste und Wissenschaften nutzten die Vertriebskanäle der Presseerzeugnisse für die Vermittlung ihrer reformerischen Absichten. Sie wurde dabei nicht müde, die Bedeutsamkeit der Bildung einer breiten Öffentlichkeit darzulegen, wie beispielsweise in der Vorrede für den *„Vorschlag eines Gesetzes für die untern Bürgerschulen“* vom November 1798:

„Man darf es kühn behaupten, dass es eine der wichtigsten Bothschaften ist, welche bisher von der Regierung an die Gesetzgeber ist abgelaufen worden, jene, welche sie einlud, die öffentliche Erziehung zum Gegenstand ihrer baldigen Berathschlagungen zu machen. [...] Das ganze Volk, und alle unsere Zeitgenossen sehen mit Sehnsucht dem Tage entgegen, wo die Stellvertreter der helvetischen Nation der Welt es beweisen werden, dass aus unsrer Revolution für Menschenveredlung ein reiner Gewinn erwachse.“<sup>399</sup>

Bereits in einer sehr frühen Sitzung der gesetzgebenden Räte äusserte sich eines ihrer Mitglieder über die notwendige Förderung der Schulen und insbesondere der Lehrer. Im Zusammenhang einer Debatte, die sich mit der Abschaffung des Zehntwesens beschäftigte, plädierte Grossrat Schneider für die bessere Anerkennung der Lehrpersonen:

„Was die Kirchen und Schulen anbetrifft, so habe ich mit Bedauern wahrgenommen, dass diejenigen Geistlichen, die die grössten Einkünfte gehabt, sich um das Heil der ihnen anvertrauten Seelen am wenigsten bekümmert [haben]. Der Schullehrer soll in diesen unsern Zeiten einer der wichtigsten Männer sein. Denn Aufklärung ist nöthig, welche bis dato noch allezeit gehemmt und unterdrückt wurde.“<sup>400</sup>

Die Relevanz der öffentlichen Erziehung für die Helvetische Republik machte es allerdings nicht einfacher, eine landesweite Schulreform umzusetzen. Die Bildung wurde regelrecht als Inbegriff für Fortschritt, Patriotismus und Aufklärung stilisiert. Trotz der zögerlichen Entwicklung eines helvetischen Schulgesetzes sind bereits zuvor die normativen Absichten einer helvetischen Pädagogik schwach erkennbar. Im Folgenden werden deren wichtigste Etappen bis zum Zeitpunkt der Schul-Enquête aufgezeigt. Drei Berei-

<sup>397</sup> ebd., S. 73.

<sup>398</sup> Die Mitglieder des Grossen Rates anerkannten zwar die Wichtigkeit der öffentlichen Erziehung, verwiesen aber auf den bereits beim Minister der Künste und Wissenschaften in Auftrag gegebenen Gesetzesplan. Die Bildung einer Kommission für den öffentlichen Unterricht, wie sie Grossrat Cartier vorgeschlagen hatte, wurde nicht realisiert. ebd., S. 73f.

<sup>399</sup> Stapfer, Instruktionen, S. 59f.

<sup>400</sup> ASHR, Bd. 2, S. 25.

chen wurde dabei besondere Beachtung geschenkt: 1. Der Verfassungsebene, 2. der politischen Diskussion um das geplante Schulgesetz und schliesslich 3. der Einsetzung des Erziehungsrates.

### 5.3.1 Lehrerinnen und Lehrer in der helvetischen Verfassung

Wie stand es um das Erziehungs- und Schulwesen in der helvetischen Verfassung? Gab es in der Konstitution bereits Anzeichen für die Ausgestaltung einer helvetischen Pädagogik? *Aufklärung* stand im Verfassungstext zwar grossgeschrieben, genauere Hinweise, was darunter verstanden wurde, sind darin nicht aufzufinden. Die Institution Schule wurde in der helvetischen Verfassung mit keinem Wort erwähnt. Lehrpersonen waren durch die Verfassung nicht direkt angesprochen. Einzig als Bürger der Helvetischen Republik befanden sie sich gegenüber ihrem Vaterland in der Pflicht, zur

„moralische[n] Veredelung des menschlichen Geschlechts“ beizutragen, „ohne Unterlass ladet er [der Bürger] zu den sanften Gefühlen der Bruderliebe ein. Sein Ruhm besteht in der Achtung gütendekender Menschen, und sein Gewissen weiss ihn selbst für die Versagung dieser Achtung zu entschädigen.“<sup>401</sup>

Damit waren alle Bürger gemeint und nicht nur die Lehrer. Da die Lehrerinnen keinen Bürgerstatus einnahmen, waren sie von dieser Pflicht ausgeschlossen. Nicht nur die Lehrerinnen waren auf politischer Ebene durch die Verfassung in ihren Rechten eingeschränkt. Es konnten einzig diejenigen Bürger an der Politik teilnehmen, die vier zwingende Bedingungen erfüllten. Die Person musste: 1. männlich sein, 2. das zwanzigste Altersjahr zurückgelegt haben und 3. während 5 Jahren in derselben Gemeinde gewohnt haben.<sup>402</sup> Die vierte Bedingung richtete sich direkt an die Geistlichen: „*Die Diener irgend einer Religion werden keine politischen Verrichtungen versehen noch den Urversammlungen beiwohnen.*“<sup>403</sup>

Nur auf indirekte Weise nahm die Verfassung Bezug auf die Lehrpersonen. Nebst Artikel 23, der „*Fremden*“ die Tätigkeit im Erziehungsbereich erlaubt, ist vor allem Artikel 10 für die Lehrerinnen und Lehrer relevant. Dieser würde im Grunde genommen die potentielle finanzielle Veränderung, die durch die Abschaffung des Zehnten hätte entstehen können, abschwächen:

„Ein jeder, der durch gegenwärtige Staatsverfassung das Einkommen irgend einer Stelle oder Pfründe verliert, soll vergütungsweise eine lebenslängliche Rente erhalten, diejenigen Jahre ausgenommen, wo ihn eine ergiebige Stelle oder eine Pension auf eine billige Art entschädigen würde.“<sup>404</sup>

Wurde das Einkommen eines schlecht entlohnten Lehrers aber als *ergiebige Stelle* aufgefasst? Es ist kein einziger Lehrer bekannt, der sich in der Schul-Enquête vom Februar 1799 zu diesem Artikel äusserte oder deswegen eine Staatsrente erhalten hätte. Eine Untersuchung über den Kanton Schaffhausen zeigt auch auf, dass *de jure* zwar die Ablösung der Zehnten erfolgte, aber die effektive Umsetzung in den verschiedenen Kantonen unterschiedlich verlief und die Bezahlung dieses Lehrerlohnbestandteils manchmal zeit-

<sup>401</sup> ASHR, Bd. 1, S. 569.

<sup>402</sup> ebd., S. 571ff.

<sup>403</sup> ebd., S. 572f.

<sup>404</sup> ebd., S. 568.

lich verzögert erfolgte. Im Kanton Schaffhausen wurden die Zehnten auch nach deren Abschaffung mehrheitlich den Lehrpersonen ausbezahlt.<sup>405</sup> Anders sah es für unterrichtende Pfarrer aus. Erich Wencker beschreibt die Situation der protestantischen Pfarrer als problematisch. Ihre Zehnteinnahmen wurden vielerorts nicht gewährleistet.<sup>406</sup> Die Antworten der ungefähr zeitgleich mit der Schul-Enquête versandten Pfarrer-Enquête zeigen im katholischen Kanton Solothurn auf, dass die betroffenen Geistlichen die finanzielle Veränderung als Missstand kritisierten und Stapfer aufforderten, die Besoldung zu regeln.<sup>407</sup>

### 5.3.2 Verfassungskatechismus der Helvetischen Republik

Ein differenzierteres Bild über die pädagogischen Ziele und Absichten der helvetischen Regierung zeigt die *„Erklärung der helvetischen Konstitution in Fragen und Antworten“*, die im August 1798 in einer zweiten Auflage erschienen war. Die erste Auflage war bereits nach wenigen Tagen vergriffen.<sup>408</sup> In Form eines Katechismus wurde die helvetische Verfassung sehr ausführlich erläutert. Das siebzehnte Kapitel war dem öffentlichen Unterricht gewidmet. Der öffentliche Unterricht wurde als massgeblich für die Entwicklung guter Sitten betrachtet. Auf die Frage, ob die Regierung sich für eine gute Bildung der Jugendlichen Sorge, wird geantwortet:

„Ohne Zweifel wird eine ihrer Hauptsorgen dahin gehen, zu veranstalten, dass alle Kinder das lernen können, was sie sowohl als Menschen veredelt als auch vorzüglich, was ihnen als Bürgern eines republikanischen Staates zu wissen nothwendig und nützlich ist.“<sup>409</sup>

Die Regierung steckte sich damit zwei Ziele, die miteinander verwoben sind: 1. Die Veredelung des Menschen und 2. die Förderung des republikanischen Staatsbürgers.

1. Die Veredelung der Menschen bedeutete nichts anderes als eine sittliche Vervollkommnung der jungen Bewohner der Helvetischen Republik. Die Sittlichkeit wird nebst der *„reinen und wahren Religion“* denn auch als Notwendigkeit für das lange Weiterbestehen einer weisen Staatseinrichtung bezeichnet. *„Klugheit“*, *„Mässigung“*, *„Herrschaft der Tugenden und der Gesetze“*, *„grossmüthige Entsagungen“* und *„Besiegung seiner selbst“* sind Schlagworte der helvetischen Sittlichkeit.<sup>410</sup> Für die Schule ist Tugend eine unabdingbare Angelegenheit, denn *„jede Art des öffentlichen Unterrichts“*

<sup>405</sup> Brühwiler/Fuchs, S. 7

<sup>406</sup> Wencker, Erich: Die Stellung der reformierten Pfarrer zur Helvetik, in: André Schluchter/Christian Simon (Hg.), *Helvetik – neue Ansätze*, Basel 1993, S. 64.

<sup>407</sup> Brunner, Hans: Die Pfarrer-Enquete von 1799, in: Historischer Verein des Kantons Solothurn (Hg.), *Jahrbuch für Solothurnische Geschichte*, Bd. 58, Olten 1985, S. 73f.

<sup>408</sup> [Miéville, Gabriel Antoine]: *Erklärung der helvetischen Konstitution in Fragen und Antworten*. Luzern 1798<sup>2</sup>. Der Text basiert auf einer Übersetzung des *„Catechisme de la Constitution helvetique, Lausanne 1798“* des Waadtländer Journalisten Gabriel Antoine Miéville. Der Katechismus wurde bei *Fischer & Vincent* als Anhang zur Helvetischen Verfassung angefügt, während er bei der Ausgabe von *Lacombe et Compagnie* als eigener Text publiziert wurde. Gegenüber dem späteren deutschsprachigen Text sind mehrere Unterschiede feststellbar. Die Kapitel sind in leicht veränderter Reihenfolge angeordnet. In der französischsprachigen Vorlage bildet das 19. Kapitel *„De l’Instruction Publique“* den Abschluss vor der *„Conclusion“*, während es in der hier verwendeten 2. Auflage der deutschsprachigen Version lediglich dem 17. Kapitel *„Von dem öffentlichen Unterricht“* entspricht. Das französischsprachige Kapitel dazu ist bedeutend kürzer gehalten. Möglicherweise hängt dies auch mit der Auflage zusammen.

<sup>409</sup> Erklärung der helvetischen Konstitution, S. 78f.

<sup>410</sup> ebd., S. 74ff.

muss damit stets verbunden sein. „*Gerechtigkeit und Güte sollen ins junge Herz auf alle Weise gepflanzt, und darinn herrschend gemacht werden.*“<sup>411</sup>

2. Die positive Entwicklung des Individuums stand für die Entwicklung der Republik im Mittelpunkt; das Individuum sollte die Stütze der bürgerlichen Gesellschaft sein:

„Die öffentlichen Tugenden entstehen aus den Tugenden der einzelnen Menschen: wer aus dem besondern Leben nicht Tugenden, nicht einen edeln Charakter ins öffentliche Leben bringt, wird in keinem Verhältnisse ein guter Bürger seyn. Die Konstitution hat die Gewalten aufgerichtet; aber sie lässt die Plätze unbesetzt. Die Tugend soll Menschen bilden, welche sie würdig einnehmen können.“<sup>412</sup>

Damit ging der Verfasser auf das Repräsentativsystem der Helvetischen Republik ein, das grundsätzlich jedem Bürger offenstand. Die Verfassung würde lediglich das Gerüst dazu bilden, die einzelnen Positionen sollten von möglichst geeigneten, gebildeten und dem Staat ergebenden Personen ausgefüllt werden.

### *Allgemeiner Zugang zu öffentlichen Ämtern*

Der Verfasser des Katechismus ist sich der Problematik bewusst, dass der Schulbesuch von den Überzeugungen der Eltern abhängig ist. Eine gelebte Meritokratie würde allerdings die Eltern dazu bewegen, ihre Kinder angemessen zu erziehen und zur Schule zu schicken. In Zukunft sollte kein Bürger mehr von Ämtern ausgeschlossen werden, sofern er über die verlangte Bildung verfügte. Damit sollten Karrieremöglichkeiten auch für einfache Bürgerkinder offenstehen: „*Es ist keine Stelle in der ganzen Republik, wozu nicht die Söhne der Landleute izz auch, wie die Städter, die Söhne der Armen wie der Reichen zu gelangen das Recht haben.*“<sup>413</sup> Das Kriterium für die Mitwirkung in amtlichen Gremien sollte dabei nicht mehr wie zuvor die genealogische Auserwähltheit sein, sondern der Bildungsgrad, den jemand vorweisen konnte. Bildungsbürgerlichkeit ist demnach das Eingangstor für die Karriere einfacher Leute:

„Aber freylich, wer nicht würdig geachtet wird, wird schwerlich erhoben werden; und nur den kann man würdig achten, der sich durch den Unterricht jene Einsichten erwirbt, welche das Vaterland zu fo[r]dern berechtigt ist.“<sup>414</sup>

Die Erfordernisse, welche von einer Amtsperson verlangt würden, können den jungen Menschen nur durch Erziehung eingepflanzt werden. Die dafür benutzte Metapher aus dem Ackerbau betont die Kultivierung des Guten:

„Das beste Erdreich, wenn es unangebaut bleibt, bringt nichts oder nur Unkraut hervor. Es muss in den jungen Menschen etwas Gutes hineingelegt werden. Der wilde Stamm, so stark er ist, trägt nur schlimme Früchte, wenn keine gute Frucht auf ihn verpflanzt wird. Die Erziehung muss die Natur und die Anlagen, welche zum Bösen führen könnten, verbessern.“<sup>415</sup>

Die Verantwortung, die den Inhabern eines öffentlichen Amtes obliegt, wurde im Katechismus als anspruchsvolle Aufgabe beschrieben:

---

<sup>411</sup> ebd., S. 82f.

<sup>412</sup> ebd., S. 76f.

<sup>413</sup> ebd., S. 79.

<sup>414</sup> ebd., S. 79.

<sup>415</sup> ebd., S. 79.



„Sie müssen ja das Wohl oder Wehe so vieler Menschen besorgen; sie müssen für die Aufrechterhaltung eines ganzen Staates Rathschläge fassen; sie müssen ja den Namen der Nation auch bey andern Völkern ehrenswerth machen. Wie können sie das, wenn sie ihre Vernunft nie gebraucht, nicht mancherley Kenntnisse sich gesammelt haben?“<sup>416</sup>

Vernunft und Kenntnisse werden von jedem Bürger verlangt, auch wenn nicht jeder Bürger ein Gelehrter werden soll.

„Man ist nicht sobald ein Gelehrter. Ein anders ist, wohl und zweckmässig unterrichtet, und ein anders ist ein Gelehrter zu seyn, der grosse und tiefsinnige Wissenschaften besitzt. Pfllegt man nicht auch alle Kinder ohne Unterschied, was sie dann immer hernach in der Welt treiben mögen in dem Christenthum zu unterrichten, ohne dass sie deswegen Gottesgelehrte sind?“<sup>417</sup>

Unter dem Aspekt des Leistungsprinzips wurde davon ausgegangen, dass sich die Gesellschaft liberal entwickelte. Es bestand für den Verfasser kein Anlass zur Sorge, dass eine ganze Nation in einen landwirtschaftlich unproduktiven, vergeistigten Zustand eintreten könnte, sobald eine breitere Aufklärung ermöglicht wurde.

### *Individuelle Vernunft als Verfassungsgrundlage*

Jedem Menschen wurden im Katechismus Fähigkeiten zur Vernunft attestiert. Um darauf aufzubauen, war es nötig, diese Vernunft zu fördern:

„Als ein vernünftiges Wesen soll doch jeder kleine Mensch angewöhnt und angeführt werden, mit seiner Vernunft nachzudenken; jeder soll doch als künftiger Bürger bey fortgehenden Jahren die Konstitution kennen, und seine Rechte und Pflichten verstehen und üben lernen; jeder soll über andere nothwendige und nützliche Dinge seinen Geist aufklären.“<sup>418</sup>

Ein wesentlicher Lerninhalt ist damit die Nutzung und Nutzbarmachung des persönlichen „*intellektuellen Vermögens*“<sup>419</sup>, das eine Grundlage für das Verständnis der Verfassung und der Gesetze legen sollte. Die Entwicklung des Individuums und das Kennenlernen des Selbst sind aus Sicht des Katechismus zentrale Stützen für die Republik.

Die Selbstschau wird dabei nicht im Sinne einer innerlich-religiösen Perspektive, sondern als Wahrnehmung innerlich-körperlicher, anatomischer Gegebenheiten aufgefasst. Zudem wird eine empirische Offenheit gegenüber der Umwelt angestrebt. Der Geist oder Verstand jedes einzelnen

„soll sich selbst auch mehr kennen lernen, den vortrefflichen menschlichen Körper, dessen kunstvollen Bau und innere Einrichtung, damit er seine Gesundheit, welches, leider! von Jünglingen so selten geschieht, schätzen und bewahren möge; er solle über die Dinge, die ihn umgeben in der Natur, über die Erscheinungen am Himmel oder auf der Erden gründlich urtheilen können, dass er sie weder mit leerem Erstaunen, weder mit eitler Furcht ansehe, und dass der dumme Aberglauben sich seiner nie zu mannigfaltigem Schaden bemächtige; er soll auch zu einiger Bekanntschaft mit den übrigen Theilen des Erdkreises und mit der Lebensart andrer Völker gelangen können u.s.w.“<sup>420</sup>

<sup>416</sup> ebd., S. 80.

<sup>417</sup> ebd., S. 81.

<sup>418</sup> ebd., S. 81.

<sup>419</sup> Daston, Lorraine: Wunder, Beweise und Tatsachen. Zur Geschichte der Rationalität, Frankfurt am Main 2001, S. 26.

<sup>420</sup> Erklärung der helvetischen Konstitution, S. 81f.

Die Verfassung würde zur Bekämpfung des Aberglaubens und für die natürliche Freiheit des Individuums einen wichtigen Beitrag leisten, indem durch sie „*die Bürger der Republik nicht wieder in die alten Vorurtheile zurückfallen, mit denen man nicht frey und nicht der Freyheit würdig ist*“.<sup>421</sup> Zu diesen Vorurteilen gehörten beispielsweise rassistisches Standesdenken, religiöse Intoleranz, Feindseligkeiten gegen uneheliche Kinder oder Heiratsbeschränkungen, die dank der helvetischen Verfassung der Vergangenheit angehören sollten.<sup>422</sup> Trotz der teilweise sehr ausführlichen Interpretation des Verfassungstextes verblieb der Katechismus auf einer abstrakt-visionären Ebene. Auffallend ist, dass darin weder Schulen, Lehrer noch Fächer thematisiert wurden. Erste konkretere Schritte in diese Richtung wurden erst mit der Ausarbeitung eines provisorischen Schulgesetzes vorgenommen.

### 5.3.3 Das provisorische Schulgesetz vom 24. Juli 1798

Die helvetische Verfassung und der entsprechende Katechismus bildeten für das Schulwesen eine erste Richtungsvorgabe. Es fehlte aber noch die konkrete Ausgestaltung und Umsetzung von schulrelevanten Gesetzen. Johann Samuel Ith schrieb am 15. Juli 1798 an Stapfer, dass der Zeitpunkt überfällig sei; konkrete Massnahmen für die Schulen mussten ergriffen werden:

„Der gegenwärtige Unterricht in unsern Akademien und Schulen ist bei der Ungewissheit worin die Lehrer, und der Unschlüssigkeit, worin die Zuhörer stehn, ohne allen Erfolg. Auf dem Land sind die Schulmeister wie suspendiert; keinem ist seine Stelle, sein Einkommen zugesichert, mithin auch dieser Theil des Unterrichts gelähmt.“<sup>423</sup>

Nur zwei Tage später sollte Iths Wunsch Blüten treiben. Am 17. Juli 1798 war es soweit. Minister Stapfer veranlasste die ersten Schritte, um ein Schulgesetz zu schaffen. Er wandte sich über das Direktorium an die gesetzgebenden Räte und betonte dabei die Notwendigkeit, das niedere Schulwesen zu reformieren:

„Die Revolution ist geschehen, um das Volk zum Gefühl seiner Würde zu erheben und um es zum Genuss der Rechte zu rufen, welche ihm die Usurpation einiger Familien, seine eigene Sorglosigkeit und der Schlummer eines langen Friedens entrissen hatten. Dieser Zweck ist verfehlt, wenn der Unterricht nicht unverzüglich dasselbe aus dem Zustande von Unwissenheit reisst und es von den Vorurteilen befreit, bei welchen man es sorgfältig zu erhalten suchte. Die Primarschulen fordern zuerst die Aufmerksamkeit des Gesetzgebers, die Tätigkeit und Aufsicht der Regierung. Es ist dringend diesen Teil der Nationalerziehung zu reformiren, auszudehnen und zu vervollkommen.“<sup>424</sup>

Da „*nichts dringender sei, als für die Erhaltung der Unterrichts-Anstalten zu sorgen*“, <sup>425</sup> wurde vom Vollziehungsdirektorium am 24. Juli 1798 in aller Eile eine Übergangsregelung für das Erziehungswesen erlassen.<sup>426</sup> Primär waren darin die Konstituierung und die Aufgaben eines kantonalen Aufsichtsgremiums über die Schulen geregelt. Daraus entstand später der Erziehungsrat. Der provisorische Charakter des Beschlusses

<sup>421</sup> ebd., S. 83.

<sup>422</sup> ebd., S. 83ff.

<sup>423</sup> Ith, zit. in: Luginbühl, Briefwechsel, S. 13.

<sup>424</sup> Stapfer, zit. in: Abt, S. 23.

<sup>425</sup> ASHR, Bd. 2, S. 607; BAR 1423, fol. 43–46.

<sup>426</sup> ASHR, Bd. 2, S. 607–613.

und die Absicht, ein Schulgesetz auszuarbeiten, ist bereits dem ersten Artikel zu entnehmen:

„Bis [dass] von den gesetzgebenden Räthen ein alle wissenschaftlichen und religiösen Anstalten umfassendes Gesetz gegeben sein wird, soll in dem Hauptort eines jeden Cantons ein Rath zur Besorgung der öffentlichen Erziehung auf hienach bestimmte Weise gebildet werden.“<sup>427</sup>

### *Vorschnelle Publikation des Gesetzes*

Die Dringlichkeit, welche das Direktorium dem Beschluss zumass, löste unmittelbar nach der Publikation eine staatsrechtliche Debatte über Kompetenzüberschreitungen seitens der Exekutive aus. Unglücklicherweise veröffentlichte das Direktorium den Gesetzestext über die Einsetzung der Erziehungsräte am 24. Juli 1798 im „*Bulletin Officiel du Directoire Helvétique*“,<sup>428</sup> ohne vorher die Legislative darüber in Kenntnis gesetzt zu haben. Diese Praxis missfiel Grossrat Escher, der darin eine Entmachtung der gesetzgebenden Räte witterte. Es bestand durch die verfrühte Publikation ein Widerspruch zum Dekret vom 20. Juli 1798, das besagte, dass die vom Direktorium ausgearbeiteten Gesetze zum niederen Schulwesen dem Grossen Rat und Senat hätten vorgelegt werden müssen.<sup>429</sup> Schliesslich erwirkte Escher am 2. August 1798 im Grossen Rat per Antrag einen Beschluss, der die legislative Prüfung des provisorischen Schulgesetzes und insbesondere der dessen unsorgfältige Veröffentlichung vorsah:

“In Erwägung, dass laut Beschlusses vom 19. Heumonat [Juli], der vom Senat genehmigt worden, dem Vollziehungs-Direktorium auf dessen Einladung vom 17. Juli die Vollmacht gegeben worden, die für die öffentlichen Erziehungsanstalten erforderlichen Gesetzesvorschläge zu entwerfen, diese aber nachher den gesetzgebenden Räthen zur Genehmigung vorzulegen; in Erwägung, dass dieses Arrêté den gesetzgebenden Räthen nie zur Genehmigung mitgeteilt worden, (hat der große Rath) beschlossen, das Direktorium einzuladen, den gesetzgebenden Räthen eine Erläuterung über dieses in einem öffentlichen Blatte eingerückte Arrête vom 24. Juli zu ertheilen.“<sup>430</sup>

Die daraufhin vom Senat gutgeheissene parlamentarische Untersuchungskommission kam am 6. August 1798 zum Schluss, dass der Inhalt des provisorischen Schulgesetzes grundsätzlich befürwortet werden könne. Problematisch sei allerdings, dass es sich um ein organisierendes Gesetz handeln würde. Ein solches könne das Direktorium, auch wenn es nur provisorisch sein soll, nicht eigenmächtig festlegen. In der Rechtfertigungsschrift, die Stapfer einige Tage nach dem Kommissionsbericht verfasste, begründete er das vorschnelle Agieren des Direktoriums mit der Absicht, der vielbeschäftigten Legislative „*les règlements de détail*“ zu ersparen.<sup>431</sup> Das Schulgesetz in seiner provisorischen Form stand nach dieser Kompetenzüberschreitung von Beginn weg unter genauer Beobachtung. Es ist im Weiteren keine zusätzliche formale Anerkennung des Provisoriums aufzufinden. Das lässt den Schluss zu, dass es nach der Bestätigung des Inhalts durch die parlamentarische Untersuchungskommission legalisiert wurde. Für diese Deutung

<sup>427</sup> ASHR, Bd. 2, S. 607f.; BAR 1423, fol. 43–46.

<sup>428</sup> Bulletin Officiel du Directoire Helvétique & des autorités du Canton du Léman, Bd. 2, Lausanne 1798, S. 655–658.

<sup>429</sup> Tageblatt der Gesetze und Dekrete der gesetzgebenden Räte, Heft 1, 1798, Bern 1800, S. 238.

<sup>430</sup> ASHR, Bd. 2, S. 612.; Bulletin Officiel du Directoire Helvétique & des autorités du Canton du Léman, Bd. 3, Lausanne 1798, S. 34f.

<sup>431</sup> ASHR, Bd. 2, S. 612.

spricht auch die Aufnahme des provisorischen Schulgesetzes in eine auf dem Bulletin Officiel beruhende Gesetzessammlung. Der Wortlaut des Textes entspricht derjenigen Version, welche das Direktorium vorschnell abdrucken liess.<sup>432</sup> Am selben Tag, als die Untersuchungskommission ihren Bericht erstattet hatte, legte die Verwaltungskammer des Kantons Luzern dem Regierungsstatthalter eine Liste möglicher Erziehungsräte vor und handelte somit bereits gemäss dem zu früh verbreiteten Beschluss.<sup>433</sup> Schliesslich verwies auch der Luzerner Regierungsstatthalter Vincenz Rüttimann in einem Ernennungsschreiben der Erziehungsräte vom 12. September 1798 auf den Beschluss vom 24. Juli 1798, was ebenfalls die Annahme stützt, dass das provisorische Schulgesetz in Kraft getreten war.<sup>434</sup>

### *Erziehungsrat, Unterrichtskommissär und Status quo*

Nebst der wichtigen Errungenschaft, dass in jedem Kanton ein Erziehungsrat eingesetzt wurde, sind noch einige weitere Reformideen in dem Provisorium angedeutet. Wenn hier die Rede von „angedeutet“ ist, so hat das seinen Grund. Im zwölften Artikel des Beschlusses stand geschrieben:

„Die Schulordnungen und akademischen Gesetzbücher, die an jedem Orte bis zur Revolution in Kraft waren, sollen noch ferner in allem, was der Konstitution und gegenwärtigem Beschlusse nicht zuwider ist, zur Regel dienen.“<sup>435</sup>

Somit waren lokale Ausprägungen des Schulwesens weiterhin möglich, wenn die Verfassung und der aktuelle Beschluss nicht davon tangiert waren. Da die beiden Gesetzestexte sehr viel Interpretationsspielraum für die Organisation von Schulen zuliessen, durfte mit einer vorläufigen Erhaltung des alten Zustandes gerechnet werden. Indessen gab es Pläne, an jedem Kantonshauptort eine Normalschule zu errichten, „welche zur Bildung guter Lehrer für das Land bestimmt ist“. Solange diese Institute allerdings noch nicht bestanden,

„verpflichtet sich die Regierung, diejenigen Lehrer oder Prediger, welche durch ihre Unterredungen und ihren Unterricht die besten und meisten Dorfschullehrer werden gebildet haben, der Erkenntlichkeit der Nation zu empfehlen und mit Prämien zu belohnen.“<sup>436</sup>

Damit sollte eine wenig institutionalisierte Form der Lehrerbildung ihre Wirkung entfalten, die durch die staatliche Ausgabe von Belohnungen gesteuert werden konnte.

<sup>432</sup> Recueil De Loix, Arrêtés, Proclamations, Traités, notes ministérielles, et pièces diverses, qui ont paru dès l'origine de la Révolution Helvétique, jusqu'à la fin de l'année 1798. Le tout pour servir à l'histoire de la révolution, et extrait du Bulletin Officiel, Bd. 2, Lausanne 1799, S. 72–75.; Es ist nicht auszuschliessen, dass es sich bei dieser Publikation um ein Sammelwerk mit historischer Absicht handelt, welche die zu ihrem Zeitpunkt veröffentlichten Beschlüsse thematisch auflistete, ohne dass diese zwingend rechtsgültig sein mussten. In Anbetracht der Betitelung im Inhaltsverzeichnis – „*Conseils d'Éducation. Leur institution & attributions.*“ [S. 343] – kann aber davon ausgegangen werden, dass von der Edition bereits eine historiographische Interpretation vollzogen wurde und es somit sehr wahrscheinlich ist, dass es sich um eine Tatsache handelt.

<sup>433</sup> BAR 1451, fol. 5.

<sup>434</sup> BAR 1451, fol. 4.

<sup>435</sup> ASHR, Bd. 2, S. 610.

<sup>436</sup> ASHR, Bd. 2, S. 609.

Nebst dem Erziehungsrat entstand auch der Posten des Unterrichtskommissärs. Er war eine der drei Personen, die bei angehenden Lehrerwahlen an der Seite des Agenten und des Pfarrers zugegen sein sollte. Seine Rolle war es, den zukünftigen Lehrer zu examinieren und das vom Pfarrer verfasste Protokoll an den Erziehungsrat zu senden. Das letzte Wort zur Wahl blieb allerdings dem Erziehungsrat überlassen. Für die amtierenden Lehrpersonen nahm der Unterrichtskommissär die Funktion eines Blitzableiters für Kritik ein:

„Die wider die Lehrer sich erhebenden Klagen sollen geradenwegs durch den Unterrichtskommissär vor den Erziehungsrat gebracht werden. Wenn der Rat nach Anhörung des Angeklagten die Entsetzung gegen ihn verhängt, so soll sein Entscheid der Verwaltungskammer zur Bestätigung vorgelegt werden, wozu dann zwei Dritteile der Stimmen erforderlich sind.“<sup>437</sup>

Nach dem Prinzip der *checks and balances* sollte über Fälle geurteilt werden, wo die Lehrperson in Frage gestellt war. Anders als zuvor blieben die Lehrpersonen somit in Streitfällen nicht mehr der dörflichen Willkür überlassen, sondern konnten auf ein Verfahren zählen, das über mehrere Instanzen ging. Ein zentraler Punkt wurde im provisorischen Schulgesetz hingegen nicht erwähnt oder geregelt: die Finanzierung des Schulwesens.

### 5.3.4 Gesetzesvorschlag für die niederen Schulen

Das provisorische Schulgesetz war lediglich als temporärer Beschluss konzipiert, der das Abhalten der Winterschule im Jahr 1799 ermöglichen sollte. Die Reformpläne für das helvetische Schulwesen wurden indes weiterentwickelt. Minister Stapfer arbeitete im Auftrage des Direktoriums einen umfänglichen Plan aus, der im Namen von Direktor Frédéric-César de La Harpe am 18. November 1798 den gesetzgebenden Räten vorgelegt wurde. Bereits im Vorwort ist ein deutliches Plädoyer für die repräsentative Demokratie zu lesen.

„Allein auch zum Wählen braucht es Einsicht und Rechtschaffenheit; und wenn es wahr ist, dass die Besorgung der öffentlichen Angelegenheiten eines Volkes durch Stellvertretung, diejenige Staatsform ist, welche die Entwicklung aller Menschenkräfte und ihre Vervollkommenung ins Unendliche am wirksamsten befördert; so ist es nicht weniger auffallend, dass die Aufregung aller Leidenschaften und der Wettstreit aller Talente, welche jene Regierungsart veranlasst, nur durch allgemeine, gleichförmige und der Sittlichkeit günstige Volksbildung fürs gemeine Beste wohlthätig gemacht werden kann.“<sup>438</sup>

Der Zusammenhang zwischen dem auf Öffentlichkeit beruhenden politischen System und eines allgemeinen Schulwesens bildeten den Hauptgedanken des Gesetzesvorschlags.

„Der bürgerliche Unterricht wird wohlfeil, für Arme untentgeldlich und gleichförmig seyn müssen. Sein Zweck ist die Gleichheit der Rechte gegen die Ungleichheit der Mittel, welche jene immerfort bedroht, möglichst zu sichern, und den Bürger mit seinen Rechten und Pflichten vertraut zu machen, denselben auch in Stand zu setzen, sie mit öffentlichem und Privatvortheil auszuüben.“<sup>439</sup>

<sup>437</sup> ASHR, Bd. 2, S. 610.

<sup>438</sup> Stapfer, Instruktionen, S. 67f.

<sup>439</sup> ebd., S. 71.

Nebst der Garantie auf die Rechtsgleichheit sollte der Elementarunterricht alle diejenigen Kenntnisse ausbilden, die später für die selbständige Ausübung eines Berufs notwendig wären. Diese Kenntnisse müssten über das Schreiben und Lesen hinausgehen und auch Fremdsprachen, Naturgeschichte, Planimetrie, Physik, Geographie, Geschichte, Biologie und weiteres nützliches Wissen integrieren.<sup>440</sup> Zusammengefasst sollte jeder Mensch „zur Humanität, d.i. zum leichten und sittlichen Gebrauch seiner Kräfte in allen seinen Verhältnissen ausgebildet werden“.<sup>441</sup> Selbstverantwortlichkeit und Selbständigkeit sind zwei wichtige Aspekte, die in den Vorüberlegungen zum Gesetzesvorschlag zum Tragen kamen. Das Individuum ist der eigentliche Hauptträger dieser Forderungen.

„Der Staat ist nur Mittel zu diesem Zweck, und soll dem Bürger zu seiner Erreichung verhelfen, also zur Bildung seiner physischen Anlagen, seiner sinnlichen Vermögen, seines Verstandes und seines Willens, zur Kenntniss seiner Verhältnisse zur Natur, zur Gesellschaft überhaupt und zum Staate insbesondere, damit er diese Verhältnisse zu seinem Zwecke benutzen könne.“<sup>442</sup>

Am Schluss der einleitenden Botschaft relativierte das Direktorium die hoch gesteckten Ziele. Selbstkritisch gingen die Befürworter des Gesetzesvorschlags davon aus, dass lediglich eine fachlich zurückgestutzte Variante der zuvor erwähnten Wunschvorstellungen umsetzbar sein würde. Im Folgenden sind die wichtigsten Inhalte des Gesetzesvorschlags zusammengefasst.

Geschlechtsunabhängig sollten die Schülerinnen und Schüler an ihren Wohnorten die Schule unentgeltlich besuchen können, um später einen gesellschaftlich nützlichen Beruf auszuüben. Wenn möglich sollte der Status quo des schulischen Angebots gewährleistet sein. An Orten geringer Beschulung behielt es sich die Regierung vor, weitere Schulen zu gründen.<sup>443</sup> Die bereits im provisorischen Schulgesetz veranlasste Einsetzung von Erziehungsräten wurde auch im Gesetzesvorschlag wiederholt. Darauf folgte das zweite Kapitel „Von den Lehrern und Schülern“. Hierbei wurde die Einsetzung des Lehrpersonals behandelt und der Umgang mit Kritik an ihrer Tätigkeit geregelt. Anders als beim Provisorium wurde auch auf materielle Bedürfnisse der Lehrer eingegangen. Dies konnte zum einen die Bereitstellung einer Lehrerwohnung sein, zum andern die Versorgung mit Brennholz. Für die Bestimmung der Löhne und Altersrenten sollten die Berichte vom Erziehungsrat und der Verwaltungskammer herbeigezogen werden.<sup>444</sup> Der Lehrernachwuchs sollte auf Kosten des Staats ausgebildet werden, sofern fähige Schüler sich dazu hervortaten. Pro 20'000 Einwohner müsste demgemäss jährlich ein „Freyschüler“ oder „Zögling des Vaterlandes“ in den Genuss dieser Förderung kommen.<sup>445</sup>

Das Fächerangebot beinhaltete Lesen, Sprechen und Schreiben in der Muttersprache, Rechnen, Geographie, Geschichte und Moralunterricht. Letzterer nahm auf die neue Verfassung besondere Rücksicht. Für die Vermittlung dieser Fächer sollte ein eigens entwickeltes Elementarbuch entstehen. Der vor der Revolution an vielen Orten sehr do-

---

<sup>440</sup> ebd., S. 78f.

<sup>441</sup> ebd., S. 79.

<sup>442</sup> ebd., S. 79.

<sup>443</sup> ebd., S. 81.

<sup>444</sup> ebd., S. 85.

<sup>445</sup> ebd., S. 86.

minant vertretene Religionsunterricht wurde den Geistlichen anvertraut.<sup>446</sup> Dort, wo aufgrund der lokalen Gegebenheiten ein komplexeres Fächergefüge zu erwarten war, konnte das Direktorium ein solches veranlassen:

„Das Direktorium ist bevollmächtigt, dem Elementarunterricht in dem Verhältnisse, in welchem sich die Hilfsmittel desselben vermehren, in den Schulen der Gemeinden, welche bessere Lehrer und mehr Hilfsquellen besitzen, eine grössere Ausdehnung zu geben. Er darf sich alsdann über die Geometrie, die Feldmessung, die Zeichnungskunst, die in Helvetien gebräuchlichen Sprachen, die Land- und Hauswirtschaft, die nützlichen Handwerker und Gewerbe, und über die Buchhaltung verbreiten. Es kann noch eine Belehrung über die Verrichtungen des menschlichen Körpers und die wichtigsten Gesundheitsregeln hinzu kommen.“<sup>447</sup>

Der Standard des Fächerangebots wurde demnach allgemein tiefer angesetzt, mit der Möglichkeit zur Erweiterung. Das Direktorium griff mit der oben zitierten Definition allerdings steuernd ein, in welche Richtung ein erweitertes Fächerangebot gehen sollte. So wurden auch gesundheitsfördernde und stärkende Leibesübungen von den durch die Mindeststandards unterforderten Schulen erwartet oder die Errichtung von Industrie- und Erwerbsschulen.<sup>448</sup>

Schliesslich legte der Gesetzesvorschlag fest, dass „*täglich sechs Stunden im Winter, und im Sommer vier Stunden Unterricht*“ stattfinden sollten.<sup>449</sup> Damit wurde eine Ganzjahresschule angestrebt, die unter der Aufsicht eines Bezirksaufsehers stand, der viermal jährlich jede Schule seines Bezirks kontrollierte. Das Minimalalter der Schulkinder wurde auf sechs Jahre festgelegt. Diese Beschränkung gründete auf der auch in den Lehrerantworten aufzufindenden Problematik, dass berufstätige Eltern ihre jüngeren Kinder zur Aufsicht in die Schule sandten. Für die Lehrpersonen konnte dies unter Umständen eine zusätzliche Belastung sein, da sie nebst dem Unterrichten auch noch Kleinkinder betreuen mussten. Orte, wo viele Menschen zusammen in direktem Kontakt standen, waren anfällig für die Weiterverbreitung von Krankheiten. Um diese Gefahr einzudämmen, sollte in jedem Distrikt ein Arzt bestimmt werden,

„welcher sich in jeder der vier Jahreszeiten in die Primärschulen des Bezirkes verfüge, um sowohl die Schüler als die Schulgebäude zu untersuchen, und die allgemeinen und besonders diätetischen Regeln anzugeben, deren Befolgung nothwendig oder nützlich seyn möchte.“<sup>450</sup>

Damit wurden bereits frühzeitig Hygienemassnahmen im Schulwesen verankert. Der Verfasser wiederholt am Schluss des Textes, dass der Gesetzesvorschlag eventuell nicht in allen Belangen komplett umzusetzen sei. Es stand im Ermessen des Direktoriums, darüber zu entscheiden, „*die Realisierung derjenigen Theile dieses Gesetzes zu verschieben, deren Vollziehung in diesem Augenblicke allzugrossen Hindernissen ausgesetzt wäre.*“<sup>451</sup> Schliesslich blieb bis über die Beantwortung der Schul-Enquête hinaus das provisorische Schulgesetz vom 24. Juli 1798 gültig. Erst danach wurden die politischen Verhandlungen – oder besser gesagt Umgestaltungen – zum hier besprochenen Gesetzesvorschlag wieder aufgenommen.

<sup>446</sup> ebd., S. 87.

<sup>447</sup> ebd., S. 88f.

<sup>448</sup> ebd., S. 89.

<sup>449</sup> ebd., S. 90.

<sup>450</sup> ebd., S. 93.

<sup>451</sup> ebd., S. 93.



## 5.4 Umsetzung der politischen Vorgaben

### 5.4.1 Neue Akteure für das helvetische Schulwesen

Die Aufgaben der kantonalen Erziehungsräte wurden im Beschluss vom 24. Juli 1798 wie folgt beschrieben:

„Alles was die Disciplin der Akademie und der Schulen des Cantons, die Beförderung der Zöglinge, die Lehrart, die Elementarbücher, die zu behandelnden Wissenschaften, die Anordnung und Methode des Unterrichts anbelangt, hängt von dem Erziehungsrath ab und ist der Gegenstand seiner unmittelbaren Correspondenz mit dem Minister der Wissenschaften. Die Verwaltungskammer wird sich nicht darein mischen, jedoch aber die etwa entdeckten Missbräuche dem Minister anzeigen.“<sup>452</sup>

Was auf den ersten Blick nach einem grösseren Kompetenzfeld aussieht, darf dennoch nicht überbewertet werden. Der Erziehungsrat war in seiner Form keine konstitutionelle Behörde und hatte keine exekutive Gewalt. Dementsprechend war er nur bedingt durchsetzungsfähig.<sup>453</sup> Seine Sitzungen sollten jeweils im Kantonshauptort abgehalten werden. Die Wahlmodalitäten für dieses repräsentative Amt war im provisorischen Schulgesetz festgelegt. Insgesamt bestanden die Erziehungsräte aus acht Mitgliedern, die aus dem jeweiligen Kantonshauptort stammen. Sie sollten eine möglichst breite berufliche Spannweite abdecken. Fünf der acht Räte mussten Hausväter sein. Diese wurden von der Verwaltungskammer mittels einer Zehnerliste vorgeschlagen, woraus Stapfer je fünf Personen auswählen konnte. Die Verwaltungskammer bestimmte zusätzlich einen Geistlichen. Zwei Mitglieder durften vom Minister der Künste und Wissenschaften gewählt werden, die Lehrer oder Professor sein *mussten* und Kleriker sein *konnten*.<sup>454</sup> Stapfer blieb dadurch bei der Ernennung der Erziehungsräte einiger Spielraum, sofern sich geeignete Leute zur Verfügung stellten. Im Kanton Aargau wurden beispielsweise die an der helvetischen Revolution beteiligten Personen besonders berücksichtigt. Der neugeschaffene Erziehungsrat erhielt damit die nötige politische Legitimation.<sup>455</sup> Das Wahlverfahren wurde in einigen Kantonen aber als problematisch bezeichnet, wegen der Pflicht, fünf Hausväter ins Gremium zu wählen. Regierungskommissär Emanuel Jauch<sup>456</sup> schrieb am 17. August 1798 aus dem Kanton Lugano an Stapfer, dass diese Regel die Bildung des Erziehungsrates erschweren würde, da nur die Priester geschult seien und die Aufgaben eines Erziehungsrates übernehmen könnten.<sup>457</sup> Im kleinen Kanton Baden war es Stapfer selber, der dem Badener Pfarrer Samuel Rengger vertraulich mitteilte, es müsse eine zweite Liste mit fähigeren Leuten verfasst werden. Schliesslich nahmen in Baden nur Geistliche Einsitz in den Erziehungsrat.<sup>458</sup>

---

<sup>452</sup> ASHR, Bd. 2, S. 608.

<sup>453</sup> Bernet, S. 801f.

<sup>454</sup> ASHR, Bd. 2, S. 608f.; Bulletin Officiel, Bd. 2, S. 655f.

<sup>455</sup> Landolt, Pius: „Sichere und unermüdete Executoren“: Erziehungsräte in der Helvetik (1798–1830), in: Sebastian Brändli et al. (Hg.), Die Bildung des wahren republikanischen Bürgers. Der aargauische Erziehungsrat 1798–1998, Aarau 1998, S. 15f.

<sup>456</sup> Kälin, Urs: Emanuel Jauch, in: HLS, Historisches Lexikon der Schweiz, Onlineversion, <<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D7293.php>>, 8. August 2012.

<sup>457</sup> ASHR, Bd. 16, S. 16.

<sup>458</sup> Pius Landolt, S. 16f.

Die Einsetzung der Erziehungsräte war ein erster Schritt in die Richtung eines helvetischen Erziehungswesens. Um diesen Schritt zu betonen, wurden feierliche Einsetzungszereemonien veranstaltet. Von derjenigen aus Luzern wurden die Reden von Stapfer und Thaddäus Müller abgedruckt. Darin äusserte sich Müller über die öffentliche Funktion des Erziehungsrats:

„Die öffentliche Erziehung ist für die Republik eine höchst wichtige Angelegenheit: darum will das Vollziehungsdirektorium, dass diejenigen, welche daran arbeiten, zwar öffentliche Achtung haben; aber dass sie zugleich die Verbindlichkeit ihrer Pflicht gegen ihre Mitbürger und gegen das gesammte Vaterland öffentlich auf sich nehmen, und feierlich ihr genug zu thun angeloben. Sehen Sie, das ist ein Zweck der heutigen Feierlichkeit!“<sup>459</sup>

Nebst den Erziehungsräten wurden durch das provisorische Schulgesetz auch Schulinspektoren einberufen. In jedem Distrikt ernannte der Erziehungsrat einen „*Commissär des öffentlichen Unterrichts*“. Dieser sollte „*darüber wachen, dass die Gemeindeschulen mit tüchtigen Lehrern versehen werden, und dass dieselben ihre Pflichten erfüllen.*“<sup>460</sup> Diese Schulinspektoren waren als Experten bei Neuanstellungen vorgesehen. Zusammen mit dem Agenten und dem Ortspfarrer sollten aspirierende Lehrpersonen überprüft und bei positivem Befund vorgeschlagen werden. Diese mussten anschliessend vom Erziehungsrat bestätigt werden. Waren die „*Commissäre*“ mit einer bereits amtierenden Lehrperson unzufrieden, so hatten sie ihre Beschwerde dem Erziehungsrat zu melden. Dieser reichte seine Entscheidung im Falle einer beschlossenen Entlassung an die Verwaltungskammer, welche die weiteren Schritte regelte.<sup>461</sup>

#### 5.4.2 Ernennung und Eröffnung der Erziehungsräte

Die Bestätigung des provisorischen Schulgesetzes durch die parlamentarische Untersuchungskommission legte zwar den normativen Grundstein für die Einsetzung der kantonalen Erziehungsräte. Deren Ernennung verzögerte sich aber in den meisten Kantonen. Frühestens Ende 1798 tagten die ersten Erziehungsräte.<sup>462</sup> Es konnte zwischen der Ernennung und der ersten Sitzung der Erziehungsräte einige Zeit vergehen.

Am 20. Oktober 1798 bestätigte das Direktorium die vorgeschlagenen Erziehungsräte des Kantons Aargau. Johann Georg Fisch<sup>463</sup> vermeldete einige Zeit später, am 12. November 1798, dem Minister Stapfer:

„Heute wird der Erziehungsrat installiert werden. Ich werde auf die Erwählung der Distriktskommissäre dringen und ihnen die Instruktion ausfertigen lassen die Schulen zu bereisen, um einen Rapport zu entwerfen, aus dem der Erziehungsrat den Zustand der Schulen und die Fähigkeiten der Lehrer kennen lernen kann.“<sup>464</sup>

Eine erste Umfrage über die Schulen sollte demzufolge bereits kurz nach „Inbetriebnahme“ des Aargauer Erziehungsrates vorangebracht werden. Anders aber als bei Stapfers späterer Schul-Enquête sollten die Lehrer begutachtet und nicht befragt werden.

<sup>459</sup> Müller, S. 46f.

<sup>460</sup> ASHR, Bd. 2, S. 609.

<sup>461</sup> ASHR, Bd. 2, S. 609f.

<sup>462</sup> Bütikofer, S. 52ff.

<sup>463</sup> Marti-Weissenbach, Karin: Johann Georg Fisch, in: HLS, Historisches Lexikon der Schweiz, Onlineversion, <<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D25933.php>>, 8. August 2012.

<sup>464</sup> J. G. Fisch, zit. in: ASHR, Bd. 16, S. 6.

Im Kanton Baden wurden die Erziehungsräte am 22. November 1798 ernannt und trafen sich am 10. Dezember zur ersten Sitzung.<sup>465</sup> Dort hielt der Pfarrer aus Tegerfelden, Konrad Fischer, eine Eröffnungsrede mit dem Titel: „*Muss das Volk für eine freie Staatsverfassung schon gebildet sein, oder muss es durch eine freie Staatsverfassung erst gebildet werden?*“<sup>466</sup>.

Basel erhielt am 20. Oktober 1798 seine Erziehungsräte vom Direktorium ernannt. Es dauert danach bis am 12. Februar 1799, bis der Erziehungsrat feierlich eingesetzt wurde. Der als ausserordentliches Mitglied des Basler Erziehungsrates vorgesehene Johann Lukas Legrand<sup>467</sup> lehnte die Einladung Stapfers ab, zeigte sich aber geneigt, „*durch Privatunterhaltungen mit den Gliedern des Erziehungsraths dem Vaterland nützlich zu sein*“.<sup>468</sup>

Am 1. September 1798 wurden fünf Mitglieder des Bellenzer Erziehungsrats vom Direktorium bestätigt. Erst drei Monate später, am 4. Dezember 1798, folgten zwei weitere Ernennungen durch die Exekutive. Weil die Instruktionen für die Erziehungsräte ausgeblieben seien, hätte der Erziehungsrat des Kantons Bellinzona provisorische Verfügungen für den Schulbeginn erlassen.<sup>469</sup> Diese Mitteilung könnte eine Erklärung dazu liefern, warum aus dem Kanton Bellinzona keine Lehrerantworten vorhanden sind.

Die Berner Erziehungsräte wurden am 20. Oktober 1798 ernannt und traten am 13. November 1798 zu einer ersten Sitzung zusammen.<sup>470</sup> Derweil wurde im Kanton Freiburg der Erziehungsrat erst am 10. November 1798 festgelegt.<sup>471</sup> Der Kanton Léman bestimmte den Grossteil seiner Erziehungsräte am 30. August 1798. Es vergingen 2 ½ Monate, bis schliesslich die erste Sitzung des Rates am 21. November 1798 stattfand.<sup>472</sup> Im Kanton Linth fragte die Verwaltungskammer am 11. Dezember 1798 in einem Schreiben an Stapfer nach, ob es notwendig sei, einen Erziehungsrat einzuberufen. Bislang hätte keinerlei derartiges Gremium bestanden, weil im Kanton Linth zwei Konfessionen berücksichtigt werden müssten. „*Da die Kammer aber vernommen, dass in Zürich deren ernannt worden, also wünschten wir zu wissen ob es dringend sei auch hier deren zu verordnen.*“<sup>473</sup> Daraufhin erklärte der Minister der Künste und Wissenschaften, dass die Linther ebenfalls eine Liste mit valablen Kandidaten einsenden sollten. Die Liste müsse aber unbedingt konfessionell paritätisch sein.<sup>474</sup> Schliesslich ernannte das Direktorium erst am 12. März 1799 die Linther Erziehungsräte, die aber noch bis am 12. November 1800 warten mussten, bis sie zu einer ersten Sitzung zusammentreten konnten. Begründet wurde die lange Verzögerung durch den Einmarsch der Österreicher im Frühjahr 1799.<sup>475</sup>

---

<sup>465</sup> ASHR, Bd. 16, S. 6f.

<sup>466</sup> ASHR, Bd. 16, S. 7;

<sup>467</sup> Salvisberg, André: Johann Lukas Legrand in: HLS, Historisches Lexikon der Schweiz, Onlineversion, <<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D19319.php>>, 8. August 2012; Buser, Hans: Johann Lukas Legrand, Direktor der helvetischen Republik, in: Basler Biographien, Bd. 1, Basel 1900, S. 233–288.

<sup>468</sup> BAR 1426, fol. 21.

<sup>469</sup> ASHR, Bd. 16, S. 9.

<sup>470</sup> ASHR, Bd. 16, S. 10.

<sup>471</sup> ASHR, Bd. 16, S. 12.

<sup>472</sup> ASHR, Bd. 16, S. 13.

<sup>473</sup> Zit. in: ASHR, Bd. 16, S. 14.

<sup>474</sup> ASHR, Bd. 16, S. 15.

<sup>475</sup> ASHR, Bd. 16, S. 15.

Im Kanton Lugano wurden die Erziehungsräte am 1. September 1798 respektive am 13. November 1798 ernannt. In einem Schreiben des Luganeser Regierungsstatthalter Buonvicini an Stapfer vom 2. Dezember 1798 ist die Rede von der ersten Sitzung des Erziehungsrates, obwohl diesem nach wie vor ein Mitglied fehlte:

„En attendant quoique le Conseil soit manquant d'un Membre, l'urgence des affaires a traiter ne m'a pas permis d'en differer plus long tems la convocation; ainsi hier je l'ai rassemblé pour la première fois, et dans cette séance, à la quelle j'ai présidé, le Conseil a nommé son secrétaire dans la personne du Citoyen Capras. Ensuite à unanimité de suffrages furent nommés les quatre Inspecteurs, ou Commissaires de District [...].“<sup>476</sup>

Der Erziehungsrat schien sehr motiviert für seine Aufgabe zu sein und wünschte sich, wie Regierungsstatthalter Buonvincini in einem Brief an Stapfer vom 6. Januar 1799 schrieb, *„de recevoir vos sages instructions, dont vous annoncez la rédaction approchante à son terme“*.<sup>477</sup>

In Luzern reagierte die Verwaltungskammer am 6. August 1798 und schlug in einem Brief an den Regierungsstatthalter 10 Mitglieder für den *„Cantons-Schullrath“* vor, fügte aber auch zugleich an, dass es sich nicht um die fähigsten Männer handeln würde, da unter den Erwählten die Mehrheit Hausvater sein musste.<sup>478</sup> Das Vollziehungsdirektorium bestätigte Mitte November 1798 die Wahl der Mitglieder des Luzerner Erziehungsrats in mehreren Briefen. Es kam in der Zwischenzeit zu Veränderungen der ersten Liste vom August. Beispielsweise wurden die Professoren Krauer<sup>479</sup> und Lottenbach, aber auch Stadtpfarrer Thaddäus Müller<sup>480</sup> nachnominiert. Schliesslich demissionierte der Handelsmann Falcini noch vor der ersten Sitzung, die am 20. Januar 1799 stattfand.<sup>481</sup>

Die erste öffentliche Sitzung des Erziehungsrats des Kantons Oberland fiel dem winterlichen Dezemberwetter zum Opfer.<sup>482</sup> Obwohl bereits am 20. Oktober 1798 das Direktorium die Oberländer Erziehungsräte ernannt hatte – die zur Unzufriedenheit des dortigen Regierungsstatthalters alle aus Thun stammten<sup>483</sup> –, wollte der Erziehungsrat die Inauguralsitzung nicht vor dem Erhalt weiterer amtlicher Instruktionen vornehmen. Stapfer wurde darüber in einem Brief vom 4. Februar 1799 in Kenntnis gesetzt:

„Da die öffentliche Einsetzung allein da den Erkenntnissen des neuen Tribunals das nöthige Gewicht ertheilen kann, so halten wir uns verpflichtet, Sie, Bürger Minister, noch einmal hierüber anzufragen, und ersuchen Sie, im Fall jene Instruktionen vom Vollz: direktorium wirklich angefertigt worden, ihre Mittheilung an uns zu befördern, damit der hiesige Erziehungs Rath nicht länger gezwungen werde, seine Sitzung einzustellen.“<sup>484</sup>

Diese verspätete offizielle Einsetzung des Erziehungsrates missfiel dem Saaner Pfarrer Hürner. Er wandte sich in verschiedenen Angelegenheiten direkt an den Minister der

<sup>476</sup> BAR 1448, fol. 145–146.

<sup>477</sup> BAR 1448, fol. 134.

<sup>478</sup> BAR 1451, fol. 5.

<sup>479</sup> Professor Franz Regis Krauer, Bernet, S. 793

<sup>480</sup> Thaddäus Müller, Bernet, S. 389f., FN 7.

<sup>481</sup> BAR 1451, fol. 12; fol. 3; fol. 13.; Bernet, S. 801f., besonders FN 4, FN 5.

<sup>482</sup> BAR 1452, fol. 192.

<sup>483</sup> ASHR, Bd. 16, S. 19.

<sup>484</sup> BAR 1452, fol. 204.

Künste und Wissenschaften. Trotz der entstehenden helvetischen Verwaltung waren kurze Wege in einer de facto flachen Hierarchie möglich:

„Da nun wiederum die Zeit naht, wo gewöhnlich die Examina der Landschulen gehalten wurden, und ich seit meiner Ernennung zur Schule Inspektion von dem Tod oder Leben unsers Erziehungs-Rathes keine Nachricht empfangen habe, so nehme ich die Freiheit, mich geradezu an Sie, Bürger Minister! zu wenden [...]“<sup>485</sup>

Obwohl der Erziehungsrat in den Augen des Saaner Pfarrers noch nicht tätig war, bestand bereits seit Ende Dezember 1798 Korrespondenz mit Stapfer.<sup>486</sup> Es ist deshalb nicht eindeutig, seit wann der Oberländer Erziehungsrat sein Amt wahrgenommen hatte. Im Kanton Solothurn bestand zunächst Unklarheit über die Ernennung der Erziehungsräte. Bereits Mitte Juli 1798 hatte das Direktorium eine Kommission aus Lehrern und Religionsdienern gebildet. Diese Verfügung wurde allerdings im Zusammenhang mit der Einsetzung von Geistlichen festgelegt.<sup>487</sup> Die Verwaltungskammer bat deshalb um Erläuterungen, „*ob dieser letzte Beschluss den ersten vom 5ten Juli, und mit ihm die darin niedersetzten befohlene Comission aufhebe.*“<sup>488</sup> Schliesslich wurden am 20. August 1798 die Vorschläge für den Erziehungsrat an Minister Stapfer gesandt.<sup>489</sup> Die erste Sitzung hätte am 29. November 1798 in der Kapitelstube Solothurn stattfinden sollen.

„Allein da Mehrere an einem hier herrschenden epidemischen Fieber krank liegen und noch ein Anderer auf einer Reise begriffen war, so konnte weder die Wahl eines Aktuars noch die Ernennung der Erziehungskommissäre für die Distrikte vorgenommen werden.“<sup>490</sup>

Die Sitzung wurde wegen diesen Krankheitsfällen auf die nächste Woche verschoben und die öffentliche Einsetzung am 18. Dezember vollzogen.<sup>491</sup>

Am 28. August 1798 wandte sich der Thurgauer Regierungsstatthalter Gonzenbach an Minister Stapfer und bezweifelte die Durchführbarkeit des provisorischen Schulgesetzes vom 24. Juli 1798. Schliesslich wurden die Thurgauer Erziehungsräte dennoch am 22. November und am 8. Dezember 1798 vom helvetischen Direktorium bestätigt. Gonzenbach und der Erziehungsrat schrieben Stapfer nach der ersten abgehaltenen Sitzung vom 18. Dezember je in derselben Angelegenheit. Sie wünschten sich beide, dass Stapfer in seiner Wahl der Professoren auch einen Katholiken berücksichtigte.<sup>492</sup>

Die erste Kandidatenliste des Kantons Waldstätten sei beim Umzug der helvetischen Regierung von Aarau nach Luzern verloren gegangen. Stapfer bat deshalb am 2. November 1798 um ein nochmaliges Einsenden. Anfang Dezember waren die Erziehungsräte und Schulinspektoren gewählt.<sup>493</sup> Stapfer betonte anlässlich einer Anfrage durch die Waldstätter Verwaltungskammer, dass den Erziehungsräten keine Sitzungsgelder ausbezahlt würden, sondern dass der Uneigennützigkeit bereits bei der Ernennung Rechnung getragen worden sei.

---

<sup>485</sup> BAR 1452, fol. 255.

<sup>486</sup> BAR 1452, fol. 261.

<sup>487</sup> ASHR, Bd. 1, S. 350f, S. 506.

<sup>488</sup> BAR 1460, fol. 3v.

<sup>489</sup> BAR 1460, fol. 8f.

<sup>490</sup> BAR 1460, fol. 18.

<sup>491</sup> BAR 1460, fol. 19.

<sup>492</sup> ASHR, Bd. 16, S. 27.

<sup>493</sup> ASHR, Bd. 16, S. 29f.

„Ich weiss es wohl dass sie mehrere Opfer an Zeit, Mühe und Geld dem Vaterland bringen, indem man sie einladet den öff. Unterr. zu leiten, allein sie werden im Dank und in der Achtung ihrer Mitbürger und ihrer Regierung einen süssen Lohn finden.“<sup>494</sup>

Die erste Sitzung wurde auf die zweite Januarwoche geplant. Für die öffentliche Einsetzung musste sich der Waldstätter Erziehungsrat noch bis Anfang März gedulden. Am 5. März 1799 fand schliesslich die feierliche Einsetzung in Schwyz statt. Der Präsident Stockmann berichtete dem Minister der Künste und Wissenschaften:

„Die Sitzung eröffnete sich am Morgen um 9 Uhr und der Eintritt des Bürger Regierungstadthalters in Begleitung einiger Erziehungs-Räthe wurde mit einer angenehmen harmonischen Musik angekündet. Alle öffentlichen Autoriteten machten die Versammlung ehrwürdig; so wir diese durch eine schön kraftvolle Rede von dem B. Kantonsstadthalter auf die Wichtigkeit des Gegenstandes gleich anfangs aufmerksam gemacht wurde. Dem Ende seiner Rede folgte wieder eine anmuthige Musik, welche eine zierliche Rede von dem B. President des Erziehungsraths, Bürger Verwalter Stokmann folgte und aller Augen auf seine Beredsamkeit zog. Hernach wurde der Namensaufruff der für die Verbesserung der Erziehungsanstalten angestellten Personen verlesen. Zum Ende der Versammlung hielt Bürger Erziehungsrath Reding, dem aufgetragen ware, der Versammlung die Wichtigkeit des neuen Kollegiums darzustellen, eine mit Nachdruck und Würde abgefasste Rede. Die ehrwürdige Versammlung ertheilte Beyfahl und hat geschlossen, alle drey abgehaltenen Reden dem Druck zu übergeben.“<sup>495</sup>

Stapfer wurde bei der allfälligen Lektüre dieser Ereignisse Zeuge einer regelrechten Inszenierung für das neue Amt.

Die Konstituierung des Walliser Erziehungsrats erwies sich als zähe Angelegenheit. Trotz eines positiv verlaufenen Besuchs des Walliser Regierungstatthalters Charles-Emmanuel de Rivaz in der Hauptstadt Luzern im März 1799 wurde die komplette Ernennung und Inkraftsetzung des Erziehungsrats erst mehrere Monate später unter Stapers Nachfolger wieder aufgegriffen.<sup>496</sup> De Rivaz erklärte sich dazu am 11. Dezember 1800 gegenüber dem neuen Erziehungsminister Melchior Mohr:

„Des occupations multipliées ne m'ont pas permis de satisfaire plus tôt à votre lettre du 8 novembre [1800, M.F.] qui me demande une liste de sujets capables pour compléter le Conseil. J'avais eu l'honneur de la remettre moi-même au citoyen Stapfer à Lucerne lors du voyage que pour mettre en règle cet objet. Mais son absence actuelle ainsi que le silence qu'il a gardé à cet égard, me faisant craindre que cette liste ne se retrouve plus dans vos bureaux, j'ai l'honneur de vous en expédier une seconde copie que vous trouverez ci-jointe. Je l'accompagne de mes observations sur les changements survenus dès lors dans l'état des citoyens y désignés.“<sup>497</sup>

Die von de Rivaz erwähnte Kandidatenliste für den nach wie vor nicht konstituierten Erziehungsrat war an die Aktualität angepasst worden und wies einige Veränderungen auf. Todesfälle, Arbeitsstellen- oder Amtswechsel, Altersbeschwerden oder untragbares Handeln während des letzten Volksaufstandes sind die Ereignisse und Gründe, die de Rivaz zur Überarbeitung der Liste gezwungen hätten.<sup>498</sup> Es ist daran abzulesen, dass sich

<sup>494</sup> BAR 1464, fol. 47.

<sup>495</sup> BAR 1464, fol. 34.

<sup>496</sup> Boucard, S. 183f.

<sup>497</sup> Charles-Emmanuel de Rivaz, zit. in: Boucard, S. 185.

<sup>498</sup> Boucard, S. 185, FN 3.

die personelle Situation im Erziehungswesen innert kurzer Zeit verändern konnte. Ähnliches wurde bereits für Freiburg im Zusammenhang mit einer später durchgeführten Schulumfrage festgestellt. Wegen der beiden Aufstände in den Jahren 1798/99, war das Wallis noch stärker von instabilen Personalverhältnissen betroffen als andere Gebiete.

Die Mehrheit der Zürcher Erziehungsräte wurde am 30. August 1798 vom Direktorium bestätigt. Am 26. November 1798 schrieb der Zürcher Regierungsstatthalter Johann Caspar Pfenninger dem Ministerium, wie der Plan für das weitere Vorgehen lautete. Die erste Sitzung des Erziehungsrates sollte vier Tage später in dessen eigener Wohnung stattfinden. Die erste öffentliche Sitzung wurde am 14. Dezember 1798 abgehalten.<sup>499</sup>

#### 5.4.3 Instruktionen für Erziehungsräte und Inspektoren

Ein wichtiger Text für die Ausgestaltung des helvetischen Erziehungswesens war der an die kantonalen Erziehungsräte versandte „*Entwurf der Instruktionen für die neuerrichteten Erziehungsräthe*“.<sup>500</sup> Darin war nebst den Instruktionen für die Erziehungsräte und Schulinspektoren auch die Schul-Enquête in deutscher oder französischer Version abgedruckt.<sup>501</sup> Während des Jahreswechsels wurden die Weichen für die Publikation der rund hundertseitigen Broschüren gestellt. Am 22. Dezember 1798 gab das Direktorium dem Minister der Künste und Wissenschaften grünes Licht für deren kantonsweise Verbreitung in Form eines Zirkularschreibens.<sup>502</sup> Die Bewilligung zum Druck erteilte das Direktorium am 5. Januar 1799.<sup>503</sup> Die Auslieferung der Sendung war nicht unproblematisch, wie eine Bitte um Zustellung durch den Basler Regierungsstatthalter Johann Jakob Schmid vom 20. Januar 1799 erahnen lässt. Stapfer antwortete vier Tage später und musste Schmid eingestehen, dass das Büro für Nationalkultur wegen Arbeitsüberlastung im Verzug sei. Es hätten bislang erst einige Abschriften für wenige Kantone befördert werden können. Stapfer versicherte aber auch, dass der Druck bereits angeordnet worden sei.<sup>504</sup> Der Basler Regierungsstatthalter Schmid war nicht der Einzige, der sich über den Verbleib der Instruktionen orientierte. Wegen der Verzögerungen teilte der Bellenzer Erziehungsrat am 6. Januar nach Luzern mit, dass bereits provisorische Massnahmen für das Schulwesen ergriffen worden seien.<sup>505</sup> In Lugano forderte gleichentags der Regierungsstatthalter Buonvicini eine französischsprachige Version der Instruktionen ein, da das Übersetzen der deutschsprachigen Version viel Mühe bereitete. Guten Mutes wünschte er:

„Mais sera-t-il du moins possible de les [instructions] avoir en François? Croyez moi, Citoyen Ministre; les traductions de l'Allemand me mettent toujours dans un fort embarras, et je le serois encore plus à l'égard de cet ouvrage, dont je voudrois bien connoitre, et goûter le fond, et l'esprit, puisqu'étant nécessaire d'en faire une espèce de réfonte pour en tirer un extrait, et l'adapter à nos circonstances locales, à nos besoins, au génie, et au caractère du peuple, je

<sup>499</sup> ASHR, Bd. 16, S. 33.

<sup>500</sup> Stapfer, Philipp Albert: Entwurf der Instruktionen für die neuerrichteten Erziehungsräthe, Luzern 1799; Stapfer, Philipp Albert: Instructions pour les conseils d'éducation, nouvellement institués, Lausanne 1799.

<sup>501</sup> Deutsche Version in: Stapfer, Instruktionen, S. 96–100.

<sup>502</sup> BAR 1423, fol. 51.

<sup>503</sup> BAR 1423, fol. 52.

<sup>504</sup> ASHR, Bd. 16, S. 8.

<sup>505</sup> ASHR, Bd. 16, S. 9.



désire être assuré, qu'on n'y fasse essentiellement aucune altération; alors les bons effets, que je m'en promets, ne pourront plus manquer.“<sup>506</sup>

Eine italienischsprachige Version der Instruktionen schien zu diesem Zeitpunkt nicht existiert zu haben. Ob dies der Grund für das Ausbleiben der Schul-Enquête-Antworten aus den italienischsprachigen Gebieten ist, kann nicht mit Sicherheit gesagt werden. Auf den Rücklauf der Enquête wird aber im Kapitel Quellenkritik noch näher eingegangen.

In der Vorrede der Instruktionen legte Stapfer die wichtigsten Punkte seiner Erziehungspolitik dar. Die folgenden drei Prinzipien sind dabei herauszulesen: 1. Es wird eine Gleichförmigkeit des Schulwesens angestrebt.<sup>507</sup> 2. Die Veredelung der Nation im Sinne einer patriotischen Vereinigung ist wünschenswert.<sup>508</sup> 3. Die schulische Partizipation aller jungen Bewohnerinnen und Bewohner der Helvetischen Republik soll gefördert und gewährleistet werden.<sup>509</sup> Mit der Gleichförmigkeit war die Aufhebung der regionalen Unterschiede gemeint, wie sie im bisherigen kantonalen Schulwesen anzutreffen waren. Nebst der angestrebten landesweiten Systemnivellierung war Stapfer die öffentliche Partizipation besonders wichtig. Der Minister der Künste und Wissenschaften begrüßte die möglichst weite Verbreitung schulreformerischer Neuerungen, denn *„nichts ist für unsre grosse Angelegenheit erwünschter, als eine solche allgemeine Theilnahme aller aufgeklärtern Bürgern am Werk der öffentlichen Erziehung.“*<sup>510</sup> Die Publizität war damit ebenso wichtig wie patriotische Forderungen. Patriotismus trat in Form eines nationenspezifischen Fortschrittsglaubens zutage, indem der Bildungsrückstand gegenüber anderen Nationen dramatisiert wurde. Es sei gerade in Zeiten der Revolution besonders wichtig, dass *„jeder in seinem Wirkungskreis Kräfte wecket und leitet, indem Jhr in den untersten Volksklassen Rohheit und Unwissenheit zu verdrängen suchet“*, damit der Friede gewahrt werden kann.<sup>511</sup>

Minister Stapfer ergriff die Möglichkeit, sich bei den am Schulwesen beteiligten Verantwortlichen für bereits geleistete Vorarbeiten zu bedanken. Erwähnenswert fand er die Eigeninitiative der Erziehungsräte, die sich schon vor der Verbreitung der Instruktionen für die Verbesserung der schulischen Zustände eingesetzt hätten:

„Ich habe mich innig gefreut über die Bereitwilligkeit, mit der sie mühsame Geschäfte übernahmen, und den Kampf mit Vorurtheil, Irrthum und bequemer Anhänglichkeit an alte Misbräuche nicht scheuten.“<sup>512</sup>

Das vorzeitige Engagement der Erziehungsräte war umso wichtiger, als die helvetische Legislative laut Stapfer intensiv mit anderweitigen Problemen zu kämpfen hatte. Der Minister anerkannte daher die getroffenen Vorkehrungen der verschiedenen kantonalen Erziehungsräte und stellte fest, dass diese,

„den Zwecken der Regierung thätig entsprochen, denn diese wollte die Verwirderung der Nation nicht einreissen lassen, während dem andre grosse Aufgaben der politischen Gesetzgebung die Stellvertreter des Volkes beschäftigten.“<sup>513</sup>

<sup>506</sup> BAR 1448, fol. 134.

<sup>507</sup> Stapfer, Instruktionen, S. V.

<sup>508</sup> ebd., S. V; S. XIII f.

<sup>509</sup> ebd., S. VI

<sup>510</sup> ebd., S. VI.

<sup>511</sup> ebd., S. XIV.

<sup>512</sup> ebd., S. X.

Die Lehrerinnen und Lehrer hingegen wurden in der Vorrede von Stapfer mit keinem Wort erwähnt.

Auf den folgenden zwanzig Seiten der Broschüre wurden die Aufgaben und Möglichkeiten der Erziehungsräte dargestellt. Die Erziehungsräte sollten ihren Beitrag zur Popularisierung der öffentlichen Erziehung in der helvetischen Republik leisten. Die Verbreitung der schulischen Reformen war den Verfassern der Instruktionen ein zentrales Anliegen.

„Leget dem Publikum in den Kantons-Wochenschriften, oder in eignen Blättern, von Euern Bemühungen Rechenschaft ab; suchet dadurch den Gemeingeist auf öffentliche Erziehung zu lenken, und jeden Keim, den Jhr entdeckt, zu entwickeln. Wenn es die Lokalverhältnisse erlauben: so theilt auch andern Erziehungsräthen Eure Verhandlungen mit, veranstaltet Korrespondenzen mit ihnen, (oder suchet wohl gar gemeinschaftliche Zeitschriften mit denselben zu verabreden, in welche Jhr niederleget, was Jhr zum gemeinen Besten, und zur Aufklärung oder Aufmunterung Eurer Mitbürger dienlich erachtet.“<sup>514</sup>

Als Vermittler zwischen der Regierung und dem Volk, aber auch als wichtiger Informant für das Büro für Nationalkultur wurde den Mitgliedern des Erziehungsrats die Funktion eines lokalen Erziehungsexperten zugeschrieben. Obwohl ihnen keine exekutiven Befugnisse zugestanden wurden, sollten sie vor Ort pragmatische Anpassungen und Ausnahmen für das Schulwesen vornehmen.<sup>515</sup> Alle derartigen Veränderungen mussten umgehend dem Ministerium für Künste und Wissenschaften gemeldet werden. Wichtig war dabei die Kontinuität des Unterrichts. Diese sollte in allen Fällen gewährleistet sein.<sup>516</sup> Über folgende Bereiche waren die Erziehungsräte auf lokaler Ebene verantwortlich: Schulmeisterprüfungen, Bestimmung von Schulterminen, Verwendung von Schulbüchern, Organisation von Schulfesten, Förderung besonders fähiger Schüler und die Instandhaltung der Schulstuben durch die Munizipalitäten.<sup>517</sup> Schliesslich wurde von dem Gremium zusätzlich verlangt, sich über die schulische Situation in Privatschulen zu informieren und allfällige Verfehlungen dieser Institute in der Luzerner Zentrale zu melden.<sup>518</sup> Für den Fall, dass die Erziehungsräte auf problematische Situationen stiessen, wurden sie dazu aufgerufen, den Regierungsstatthalter herbeizuziehen. Wenn „*die Gemeinden sich widerspenstig erzeigen oder Polizey-Maassregeln gegen Schulmeister, Hausväter oder andere Bürger erforderlich wären*“, aber auch beim Verdacht auf missbräuchlichen Gebrauch der Schulhäuser für nächtliche religiöse Veranstaltungen, musste der Regierungsstatthalter eingeschaltet werden. Bei Streitigkeiten zwischen Lehrpersonen, Inspektoren und Ortspfarrern waren hingegen die Erziehungsräte gefordert. Ökonomische Angelegenheiten sollten zusammen mit der Verwaltungskammer angegangen werden.<sup>519</sup>

---

<sup>513</sup> ebd., S. XII.

<sup>514</sup> ebd., S. 25f.

<sup>515</sup> ebd., S. 4f.

<sup>516</sup> ebd., S. 12.

<sup>517</sup> ebd., S. 12ff.

<sup>518</sup> ebd., S. 14.

<sup>519</sup> ebd., S. 21f.; S. 25.

### *Instruktionen für die Schulinspektoren*

In derselben Broschüre, wo die Instruktionen für die Erziehungsräte abgedruckt waren, folgten diejenigen für die Schulinspektoren. In zwei Bereichen waren die Inspektoren besonders gefordert. Zum einen dienten sie der Feinverteilung von Informationen bis an die Basis der Lehrerinnen und Lehrer. Zum andern kontrollierten sie die Unterrichtenden in verschiedener Hinsicht. Die Inspektoren konnten unangemeldete Schulbesuche abstaten und den Lehrpersonen Ratschläge zur Verbesserung des Unterrichts geben. Sie verfügten aber auch über die Kompetenz, den Unterricht in dringenden Fällen zu suspendieren.<sup>520</sup> Zudem waren die Inspektoren berechtigt, „*die Schullehrer einzeln und zusammen zu sich zu berufen, und wenn sie sich auf eine gehörige Einladung ohne triftige Gründe nicht einstellen, so kann er sie bey dem Erziehungsrath verklagen.*“ Auch gegenüber Eltern, die ihre Kinder nicht in die Schule schickten, bestanden gemäss den Instruktionen Durchsetzungsmöglichkeiten. Selbst die Munizipalitäten konnten bei Missständen vom Schulinspektor belangt werden.<sup>521</sup> Einige dieser Kontrollaufgaben überschnitten sich mit denjenigen der Erziehungsräte. Damit war durch die Instruktionen eine doppelte Kontrolle festgelegt.

### *Schulkunde – Sammlung schulspezifischer Daten*

Ein wesentliches Anliegen, das in den Instruktionen thematisiert wurde, war die Erstellung einer Sammlung schulspezifischer Daten. Dieses Sammeln wurde „*Schulkunde*“ genannt und den Schulinspektoren in Auftrag gegeben:

„Die Schulkunde, von der hier die Rede ist, besteht im Zusammentragen und Ordnen aller Notizen, welche sich die Schulinspektoren über den Zustand der Schulen ihres Distrikts verschaffen können. Sie werden darüber Tabellen verfertigen und dieselben theils mit den Datis ausfüllen, welche sie aus den Tabellen der Schullehrer schöpfen, theils mit den Erfahrungen und Erkundigungen, die sie zufällig machen, einziehen und gewissenhaft prüfen.“<sup>522</sup>

Viermal pro Jahr sollten die Schulinspektoren derartige tabellarische Berichte verfassen oder Ergänzungen zum insgesamt gleichbleibenden Informationsstand anbringen. „*Der Gegenstand ihrer Nachforschungen ist theils der Bestand der Schulen als Institute betrachtet, theils das Personale der dabey angestellten Lehrer.*“<sup>523</sup> Damit wurde eine Unterscheidung zwischen der Institution „Schule“ und den Akteuren „Lehrer“ vorgenommen. Noch in den Instruktionen für die Erziehungsräte wurden die Lehrpersonen mit keinem Wort erwähnt. Ganz anders in denjenigen für die Schulinspektoren. Die „*physischen, ökonomischen, intellektuellen und moralischen Verhältnisse, Lage, Bedürfnisse, Vorzüge und Mängel*“ der Lehrpersonen bildete nebst den institutionellen Voraussetzungen das Hauptthema für die Inspektoratsberichte.<sup>524</sup> Aufgrund der von den Lehrerinnen und Lehrern eingesandten Enquête-Antworten sollten die Inspektoren ihre eigenen Berichte verfassen. In vielen persönlichen Bereichen gingen die Informationsansprüche an die Inspektoren aber deutlich weiter, als bei der Schul-Enquête. Wenn zusätzlich über

---

<sup>520</sup> ebd., S. 29–38.

<sup>521</sup> ebd., S. 38.

<sup>522</sup> ebd., S. 39.

<sup>523</sup> ebd., S. 40.

<sup>524</sup> ebd., S. 40.

Trunksucht, Patriotismus oder Reinlichkeit und dergleichen Auskunft verlangt wurde, bedeutete dies eine stärkere Kontrolle der Lehrpersonen.<sup>525</sup> Diese sollten demnach von den Inspektoren regelrecht durchleuchtet werden. Diese Kontrolle durch die Inspektoren entsprach der Vorstellung, dass die Lehrerinnen und Lehrer die wichtigsten Akteure im Schulwesen waren und die in sie gelegte gesellschaftliche Verantwortung erfüllen mussten.

Der zweite Teil der Inspektoratsberichte betraf die lokalen organisatorischen Voraussetzungen und deren praktische Umsetzung. Die Inspektoren sollten für ihre Tabellen eine Vielzahl an Fragen berücksichtigen: Wie stand es um die finanziellen Möglichkeiten? War der Zustand des Schulhauses in Ordnung? Wie gut war die Schule von entfernteren Gebieten erreichbar? Gab es ernstzunehmende Beschwerden von Lehrpersonen? Wie viele Kinder besuchten die Schule? Welches waren die Unterrichtsinhalte? etc.<sup>526</sup> In ih-

525

„Namen der Schullehrer, ihr Alter, Gesundheitsumstände, ihr ursprünglicher Beruf etc. Die Zahl, die Glieder ihrer Familie, die innere Beschaffenheit derselben, ob sie z.E. reinlich, gesund, friedlich, fleissig sey u.s.w. Die Vermögensumstände, die Geschäfte, welche sie ausser den Schulverrichtungen treiben, die allfälligen anderweitigen Aemter derselben (z.E. Sigerist oder Messmer, Gemeindschreiber, Organist u. dgl.) ferner: ihr sittlicher Charakter, die Fähigkeit sich zu vervollkommen, die äussern Mittel dazu, z. Büchervorrath, Verkehr mit einsichtsvollen Männern u.s.w. endlich ihre Geschicklichkeit in den einzelnen Fächern des Unterrichts z.E. im Lesen, Schreiben, Rechnen, in Sprachen, Singen, Catechisieren u.s.w.. Ferner Anmerkungen über die Methode derselben bey ihren Schulgeschäften; eine letzte Rubrik von vermischten Bemerkungen wird enthalten, belehrende Data über die Geschichte ihrer Bildung oder ihres Lebens und ihrer jetzigen Verhältnisse, oder was sonst der Schulinspektor für wichtig genug hält, um es der Charakteristik der Schullehrer beizufügen. Die Rubrik vom sittlichen Charakter ist in vielen Beziehungen äusserst wichtig. Die Schulaufseher müssen es wissen und ihren Obern hinterbringen können, ob z.E. ein Schullehrer durch Trunkenheit, Prozesssucht, Jähzorn, Ehestreit, mürrisches Wesen, Unreinlichkeit, Religionsschwärmerey u. dgl. Aergernisse gebe, und das Zutrauen, das er besitzen sollte, zerstöre. Auch der Patriotismus der Schullehrer verdient es, Gegenstand einer besondern Aufmerksamkeit zu werden. Es ist nicht gleichgültig zu wissen, wie es um ihre Familien stehe, weil das Beyspiel und der Umgang von diesen auf die zusammenfliessende Jugend der Gemeinde den bedeutendsten Einfluss haben; eben so wenig ist es gleichgültig zu wissen, was für Begangenschaften sie ausser der Schule treiben, indem viele derselben mit dieser durchaus unvereinbar sind.“ ebd., S. 40ff.

526

„Die Rubriken, unter denen alle Schulen einzeln beschrieben werden sollen, sind folgende: 1) Besoldungsart des Schulmeisters, d.h. die Darstellung der einzelnen Quellen, aus denen seine Einkünfte fliessen, ob es in Getreide, Geld, gewissen Nuzniessungen, Immunitäten u.s.w. bestehe. Hieher gehört auch eine genaue Kenntniss von den allfällig vorhandenen Schulfonds, ihrer nähern Bestimmung und Verwaltung. 2) Die Summe ihres Gehalts; 3) die Beschaffenheit des Schulgebäudes (Anzeige, wem es obliege dasselbe zu bauen und zu unterhalten), bisherige Benutzung und Lage desselben, ob es z.B. in der Mitte des Dorfes oder abgesondert auf einem freyen Plaz oder unter andern Gebäuden stehe; ob der Zugang leicht oder beschwerlich sey, u.s.w. [...] Zu den übrigen Gegenständen, aus denen seine Schulkunde bestehen soll, gehören: 4) die Geschäfte des Schulmeisters d.h. seine ordentlichen Unterrichtsstunden sowohl als die ausserordentlichen ihm etwann zufallenden Verrichtungen. [...] 5) Die Beschwerden des Schulmeisters, d.h. die Kosten oder die Schwierigkeiten, die mit der Erfüllung seines Berufs oder mit der Einziehung seiner Einkünften ordentlicher Weise verbunden sind. 6) Die Zahl der Schulkinder und das Alter, in welchem sie gewöhnlich in die Schulen aufgenommen und entlassen werden. 7) Die Art der Eintheilung in der Schule nach Klassen, Pensen, Bänken u.s.w. 8) Die Ordnung und Schulgesetze des Orts und die angenommenen Gebräuche. Es wird angemerkt: wenn die Winterschulen angefangen und geschlossen, wie oft in der Woche, wie viele Stunden im Tage sie gehalten werden? wie es sich mit den Sommerschulen verhalte? ob man Strafgesetze gegen unfleissige Schulkinder und nachlässige Eltern habe und in Ausübung bringe? ob die Kinder förmlich aus der Schule entlassen werden oder ob die Eltern sie willkürlich daraus nehmen? ob den Kindern Schulprämien gegeben werden? worin sie bestehen? wie oft und wie die Schulexamina bisher gehalten wurden? – 9) Gegenstände des Schulunterrichts, wo-

rer Detailliertheit gingen diese Fragen auch hier über die mit rund 60 Fragen bereits reichhaltige Schul-Enquête hinaus. Zwischen den unzähligen Fragen wurden teilweise Erläuterungen angebracht, die zur Präzisierung der einzuholenden Informationen beitrugen. Eine derartige Auslegehilfe bestand bei der Schul-Enquête nicht. Dementsprechend wurden einige Fragen von den Lehrerinnen und Lehrern nicht beantwortet oder nicht in dem Sinne, wie es sich Stapfer vorgestellt hatte. Auffällig ist auch die unterschiedliche Reihenfolge der gestellten Fragen. Wie bereits weiter oben beschrieben wurde, stand die Persönlichkeit der Lehrenden im Zentrum. Fragen über ihre familiären und sozialen Verhältnisse waren von besonderem Interesse. Die in der Schul-Enquête zu Beginn stehende Rubrik „*Lokale Verhältnisse*“ wurde bei den Inspektoren an den Schluss gesetzt, während die finanzielle Situation unmittelbar nach den ausgiebig erfassten personellen Informationen erfasst wurde.

Für die weitere Bearbeitung der Inspektoratstabellen war der Erziehungsrat zuständig:

„Er [Der Erziehungsrat] fordert von den Schulinspektoren die Schultabellen ein, welche diese sich von den Schullehrern einliefern lassen, und worüber sie eine Generaltabelle redigiren. Der Erziehungsrath verschafft sich eine genaue Kunde von allen bisherigen Schulanstalten, der Vertheilung derselben, der Zahl des angestellten Personale, der angewiesenen Besoldungen, den Geschäften, den Methoden, den Schulfonds und ihrer Verwaltung, den möglichen Hilfsfonds und ihrer Verwaltung, den möglichen Hilfsmitteln zur Verbesserung der Schulen überhaupt, als insbesondere der Einkünften der Schullehrer.“<sup>527</sup>

Wenn nun in den Instruktionen für die Schulinspektoren Bezug auf Tabellen genommen wird, die von den Lehrern ausgefüllt wurden, so bedeutet das nichts anderes, als dass die Antworten der Schul-Enquête für die schulkundliche Sammlung berücksichtigt werden sollten.

„Diese Fragen treffen grösstentheils mit denjenigen zusammen, welche die Instruktionen für die Schulinspektoren enthalten. Es muss diese letztern in der Einsammlung der Schul-Notizen nicht wenig erleichtern, wenn sie bey ihren Schulbesuchen schon eine vorläufige Uebersicht des Schulbestandes vorfinden. Zu diesem Behuf wird daher den Schullehrern aufgetragen, von ihren Antworten ein Doppel zurück zu behalten, um es dem Schulinspektor mitzutheilen.“<sup>528</sup>

---

*rüber er sich ausbreite? ob der Schulmeister eigenen Unterricht in der Religion ertheile, oder ob derselbe ausschliessend dem Pfarrer der Gemeinde überlassen sey? – Welches die der Schule eingeführten Schulbücher seyen? ob sie den Kindern unentgeltlich gegeben werden oder ob sie die Eltern anschaffen müssen? im erstern Falle aus welchen Fonds sie angekauft werden? ob sich der Lehrer zum Schreiben gedruckter Vorschriften bediene oder ob er ihnen seine eigne Schrift vorschreibe? 10) Die Entlegenheit der zum Schulbezirk gehörigen Häuser. Diese wird nach Viertelstunden bestimmt; es heisst also, z.B. innerhalb des Umkreises der ersten Viertelstunde liegen 25 Häuser, innerhalb des Umkreises der zweyten 13 Häuser, und innerhalb des Umkreises der dritten 4 Häuser. [...] 11) Die benachbarten Schulen werden ihrer Entfernung nach, bis auf ungefähr eine Stunde angezeigt. Hier wird der Schulinspektor Gelegenheit erhalten, wichtige Lokalbemerkungen einfliessen zu lassen, und Vorschläge darauf zu gründen. 12) Entlegenheit der einzelnen Schulen vom diessmaligen Wohnort des Schulinspektoren, und von dem seines allfälligen Gehülfen.“, ebd., S. 42–45.*

<sup>527</sup> ebd., S. 13.

<sup>528</sup> ebd., S. 94.

Aus dem Kanton Solothurn konnte ein handgeschriebener Inspektorsbericht von 1799 gefunden werden. Eine fein säuberlich gestaltete Tabelle gibt Auskunft über mehrere Schulen im Distrikt Biberist. Die Überschrift der Tabelle lautet:

„Übersicht aller, der Aufsicht des Erziehungs-Commissars über den Bucheggberg Districts Biberist Cantons Solothurn anvertrauten Schulen auf den für die Personal- und Lokal-Kenntnis im Eingang des Jahrs 1799. angestellten Besuch hin.“<sup>529</sup>

Obwohl die Tabelle Ähnlichkeiten mit den in der Schul-Enquête behandelten Antworten aufweist, geht sie in einigen Bereichen über die dort vermerkten Informationen hinaus. Exemplarisch wurden die Antworten der Schule in Schnottwil verglichen.<sup>530</sup> Während im Inspektorsbericht über den dortigen Lehrer Johannes Zimmermann geschrieben steht, dass er nebst dem Schuldienst auch noch als Organist arbeitete, ist in der Enquête-Antwort aus der Hand des Lehrers kein derartiger Hinweis aufzufinden. Aus der Tabelle des Inspektors geht zudem hervor, dass er bis zur Einsendung der Schnottwiler Antwort bereits zwei Mal vor Ort war. Jeweils Mitte Januar und Mitte Februar wurden Beobachtungen vorgenommen, die unter anderem in eine qualitative Beschreibung der Lehrperson einfließen.<sup>531</sup>

Die in diesem Fall vorgefundene Praxis lässt dabei zwei Schlüsse zu. 1.) Stapfer lagen durch die Inspektorsberichte weitere Informationen aus dem niederen Schulwesen vor, die nur bedingt auf die Schul-Enquête abgestimmt waren. Das wiederum stützt die Interpretation, dass die Schul-Enquête nicht lediglich als Informationsbeschaffungsprojekt über das niedere Schulwesen der Helvetischen Republik diene, sondern auch eine integrative Funktion zu erfüllen hatte, welche die Lehrerinnen und Lehrer als Mitdiskutierende einer eigenständigen Berufsgruppe erkennen lässt. Diese These gewinnt an Gewicht, wenn einem Brief von Stapfers Sekretär, Johann Rudolf Fischer, an den Minister Gehör geschenkt wird. Fischer war der Ansicht, dass es unter patriotischem Blickwinkel notwendig sei, möglichst gut auf die Anliegen der Bevölkerung einzugehen. Es gelte das Feuer der Vaterlandsliebe am Brennen zu halten:

„Keine Anfrage, kein Vorschlag darf lange unbeantwortet oder unbenutzt bleiben, sonst erkaltet der patriotische Eifer; kein Versuch, der die Kultur fördert, darf übersehen werden und der Aufmunterung entbehren.“<sup>532</sup>

Da Fischer weiter oben in seinem Text das Schulwesen als zukunftsstrichtigsten Reformbeitrag im Wettkampf der Nationen darstellte,<sup>533</sup> ist es naheliegend, dass den Antworten der Lehrpersonen eine besondere Bedeutung zukam. Die beachtliche Partizipation an der Schul-Enquête konnte diesbezüglich als Erfolg bewertet werden. 2.) Die Verfasser der Inspektorsberichte hielten sich nur teilweise an die in den Instruktionen beschriebenen Vorgaben. Mehrere Fragen blieben unberücksichtigt.

<sup>529</sup> BAR 1460, fol. 84–85.

<sup>530</sup> BAR 1461, fol. 95.

<sup>531</sup> BAR 1460, fol. 84–85.

<sup>532</sup> Fischer, zit. in: Abt, S. 34.

<sup>533</sup> ebd., S. 29f.

## 6 Das helvetische Erziehungswesen im Pressediskurs

Vor der helvetischen Revolution unterlagen die Presseerzeugnisse in den eidgenössischen Ständen einer gebietsmässig unterschiedlich strengen Zensur. Während die Basler Zensur durch die „*Verordnung über das Bücherwesen*“ von 1761 als weithin milde galt, waren die Daumenschrauben der Zensoren in Solothurn, Zürich und Luzern merklich stärker angezogen. Am strengsten fiel die Zensur gemäss Samuel Markus in der Republik Bern aus. Bücher von Descartes, Spinoza, Hobbes, Voltaire oder Rousseau waren in Bern verboten, politische Artikel zu inländischen und ausländischen Aktualitäten konnten praktisch unmöglich veröffentlicht werden. Nach der französischen Revolution wurde die Zensur in der gesamten Eidgenossenschaft zusätzlich verschärft.<sup>534</sup> Umso grösser war die Veränderung in der Helvetischen Republik, welche durch die Proklamierung der Pressefreiheit in Gang gesetzt wurde. Das Konzept der Pressefreiheit spielte im Ancien Régime keine bedeutende Rolle. Erst nach dem Sturz der alten Ordnung entstanden entsprechende Projekte und Vorschläge.<sup>535</sup> Schliesslich wurde die Pressefreiheit in der helvetischen Verfassung als Grundrecht garantiert: „*Die Pressefreiheit ist eine natürliche Folge des Rechtes, das jeder hat, Unterricht zu erhalten.*“<sup>536</sup> Mit Unterricht ist nicht die Vermittlung von Lehre gemeint sein, sondern lediglich das Recht, über relevante Aktualitäten informiert worden zu sein. Von der Verfassung beflügelt, wurden in der Helvetischen Republik quantitativ merkbar mehr Zeitungen und Zeitschriften als zuvor publiziert.<sup>537</sup> Die helvetische Presselandschaft bis zur Schul-Enquête im Februar 1799 bestand aus rund 50 Zeitungen, Zeitschriften oder Avisblättern.<sup>538</sup> In den Kantonen Zürich, Waadt und Bern wurden mit Abstand am meisten Publikationsorgane herausgegeben. Teilweise handelte es sich um bereits bestehende Blätter, aber ein grosser Anteil (43 Blattgründungen) wurde im Jahre 1798 neu gegründet.<sup>539</sup> Die Überlebensdauer einer Zeitung konnte sehr kurz ausfallen. Auch in der Helvetischen Republik behielt es sich die Regierung vor, trotz Pressefreiheit Blätter zu zensieren. In Fällen, wo die Zensur eingegriffen hatte, konnte es sein, dass eine Schrift unter einem andern Namen wieder auftauchte. Ein gutes Beispiel dafür sind Karl Ludwig Hallers „*Helvetische Annalen*“, die später als „*Helvetische Nachrichten*“, „*Helvetische Neuigkeiten*“, „*Helvetische Zuschauer*“ und schliesslich als „*Der helvetische Zuhörer*“ aufgelegt wurden.<sup>540</sup>

---

<sup>534</sup> Markus, Samuel: Geschichte der schweizerischen Zeitungspresse zur Zeit der Helvetik. 1798–1803, Zürich 1910, S. 4–13; S. 21.

<sup>535</sup> Beispielsweise im Konstitutionsprojekt der provisorischen Berner Regierung vom 19. März 1798 aus der Feder von Karl Ludwig Haller. Markus, S. 26f.

<sup>536</sup> ASHR, Bd. 1, S. 568.

<sup>537</sup> Markus, S. 30.

<sup>538</sup> Anhang 10.5

<sup>539</sup> Markus, S. 71–74.

<sup>540</sup> ebd., S. 34–37.



## 6.1 Helvetisches Volksblatt

Das Helvetische Volksblatt war das offizielle staatliche Publikationsorgan der Helvetischen Republik. Am 21. Juli 1798 wurde von den gesetzgebenden Räten beschlossen, „ohne Verzug ein unterrichtendes, allgemeinverständliches Volksblatt (...) auf die Unkosten der Nation in allen Gemeinden von Helvetien zu verbreiten.“<sup>541</sup> Die Aufgabe der Zeitung lag darin,

„das Volk mit allen Verhandlungen und Gesetzen der gg. RR. und der Regierung bekannt zu machen, denselben den Inhalt und das Wohltätige dieser Gesetze in einer seiner Fassungskraft angemessenen Sprache zu erklären, und dadurch dasselbe immer mehr an die neue Ordnung der Dinge anzuknüpfen, um dadurch die unermüdeten Bemühungen der Feinde der neuen Verfassung zu vereiteln.“<sup>542</sup>

Wenige Tage bevor die erste Ausgabe am 8. September 1798 herausgegeben wurde<sup>543</sup>, dekretierten die gesetzgebenden Räte die Pflicht, dass jeweils am Tag bevor das Helvetische Volksblatt in alle Winkel des Landes versandt wurde, ihnen ein Vorabdruck auszuliefern sei. Das Dekret hielt aber nur gerade für eine Ausgabe Stand und wurde bereits am 12. September wieder aufgehoben.<sup>544</sup> Die Verfasser mussten fortan nicht auf eine vorgängige parlamentarische Zensur Rücksicht nehmen, nachdem sich der Zürcher Buchdrucker und Verleger Heinrich Gessner<sup>545</sup> bei Stapfer darüber beschwert hatte.<sup>546</sup> Die Redaktion des Helvetischen Volksblatts oblag vorerst Johann Heinrich Pestalozzi, der von Stapfer am 19. August 1798, wie auch der Verleger Gessner, unter Vertrag genommen wurde. Pestalozzi verfasste im Volksblatt diverse anonym gehaltene Herausgebertexte.<sup>547</sup> Die einleitenden Worte der ersten Nummer müssen allerdings Stapfer zugeschrieben werden.<sup>548</sup> Stapfer behielt sich gegenüber Pestalozzi redaktionelle Eingriffe vor. Im elften Paragraph des Vertrags mit dem Redaktor steht dazu geschrieben:

„Der Minister kann wichtige Aufsätze, die keinen Verschub leiden, oder deren schleunige Bekanntmachung er wünscht, unmittelbar an den Verleger zur Einrückung einsenden. Sie gehen den übrigen vor.“<sup>549</sup>

Nach neun Nummern quittierte Pestalozzi den Dienst als Redaktor bereits wieder.<sup>550</sup> Bis zur Einstellung des Volksblatts am 28. Februar 1799 wurden insgesamt 19 Nummern publiziert.<sup>551</sup> In den ersten fünf Ausgaben war der Nidwaldner Aufstand gegen das Able-

<sup>541</sup> Tageblatt der Gesetze, Heft 1, S. 245f.

<sup>542</sup> ebd., S. 373.

<sup>543</sup> ASHR, Bd. 16, S. 104.

<sup>544</sup> Tageblatt der Gesetze, Heft 1, S. 398.

<sup>545</sup> Gessner wurde am 19. August 1798 von Stapfer zum Verleger des Helvetischen Volksblatts ernannt. Er war für den Druck und den Versand zuständig. Rufer, Alfred: Pestalozzi, die französische Revolution und die Helvetik, Bern 1928, S. 129.

<sup>546</sup> ASHR, Bd. 16, S. 106.

<sup>547</sup> Siehe dazu Meyer, Stephan: Pestalozzi als politischer Journalist und als Redaktor des Helvetischen Volksblattes, Zürich 1988, S. 141–146.

<sup>548</sup> Rufer, Pestalozzi, S. 131–134.

<sup>549</sup> Zit. in: Rufer, Pestalozzi, S. 131.

<sup>550</sup> Stephan Meyer, S. 129–132.

<sup>551</sup> „Das Gesetz vom 21. Heumonat 1798, welches die Herausgabe eines helvetischen Volksblatts verordnet, ist zurückgenommen.“ Zit. in: Tageblatt der Gesetze und Dekrete der gesetzgebenden Räte, nebst den

gen des Bürgereides und die darauf folgende blutige Besetzung durch General Schauenburgs Truppen das zentrale Thema des Blattes.<sup>552</sup> In exemplarischen Dialogen und per Abdruck offizieller Bekenntnisse und Aufrufe wurde versucht, den Kritikern der Helvetischen Republik Einhalt zu gebieten.<sup>553</sup> Auch die politische Grosswetterlage, der österreichische Einmarsch im Oktober 1798 in Graubünden und weitere Mutmassungen über kaiserliche und französische Truppen, war in Lehrstücken dargestellt; der sich anbahnende Krieg wurde als Freiheitskampf gegen die Sklaverei bezeichnet und es wurde versucht, die Bevölkerung zu beruhigen.<sup>554</sup> Besonders problematisch war die von Frankreich geforderte Truppenaushebung, nachdem sich das helvetische Direktorium öffentlich schon klar dagegen geäussert hatte. Die Meinungsänderung, die aufgrund französischer Forderungen gemacht wurde, wollte behutsam formuliert sein.<sup>555</sup> Defätismus galt zuweilen als grösste Gefahr des Vaterlandes, wogegen das Direktorium in einem pathetischen, aber auch polemisch verfassten Text vom 2. November 1798 ankämpfte.<sup>556</sup> Die frühere Elite, die nun ihrer vormaligen Macht beraubt war, würde Verleumdungen über die neue Ordnung proklamieren und sich gegen alles Neue stemmen:

„Gute und liebe Bürger Helvetiens! Böse, böse Leute sind im Lande, die meynen es nicht gut mit euch; sie wollen euch verführen, euch ins Unglück und Verderben stürzen. Hütet euch vor denen, die euch sagen, daß Alte ist besser, als das Neue, unter der alten Regierung seydt ihr frey gewesen, und unter der neuen seydt ihr es nicht: Diejenigen die euch das sagen, verstehen entweder nichts, oder sind boshaft.“<sup>557</sup>

Militärische Fragen kamen im Volksblatt sehr oft zur Sprache. Der drohende Krieg war ein zentrales Thema und wurde in mehreren Ausgaben unter verschiedenen Gesichtspunkten aufgegriffen. Ein weiteres Thema war die helvetische Verfassung. Sie wurde permanent in Etappen erklärt. Gerne beschrieben die Autoren auch gute oder schlechte Beispiele des Zusammenlebens. In einem kurzen Artikel über die Religionsausübung der Protestanten in Luzern dominierte der Einklang zwischen den Konfessionen. Der Eindruck, der vermittelt wurde, war derjenige, dass die Regierung in Luzern sich für Religionsangelegenheiten stark machen würde. Die in der Verfassung garantierte Religionsfreiheit stärke die wahre Religion.<sup>558</sup> Das Schulwesen wurde schliesslich erst in den letzten vier Nummern zum Thema gemacht. Vorab fanden zwar schon Berichte über das Waisenhaus in Stans Platz<sup>559</sup>, das Pestalozzi nach seinem redaktionellen Engagement leitete oder der Wunsch eines „*wackeren Pfarrers auf dem Land*“, der sich für die staat-

---

Beschlüssen und Proklamationen des vollziehenden Direktoriums der helvetischen Republik. Heft 2, Luzern, National-Buchdruckerey, 1798, S. 391f.

<sup>552</sup> Stähelin schreibt, dass General Schauenburg mit 10'500 Soldaten Nidwalden besetzte. Der Nidwaldner Widerstand wurde gebrochen. Es seien 464 Tote zu beklagen gewesen, darunter auch 119 Frauen und 26 Kinder. Mehrere Kirchen, Kapellen und über 600 Wohnhäuser wurden durch Feuer zerstört. Stähelin, Andreas: *Helvetik*. in: *Handbuch der Schweizer Geschichte*, Bd. 2, Zürich 1977, S. 804.

<sup>553</sup> Das Helvetische Volksblatt, Luzern 1798/99, StAB P.A. 244, S. 10–48.

<sup>554</sup> Volksblatt, S. 121–128; S. 245–256.

<sup>555</sup> Stephan Meyer, S. 145–150.

<sup>556</sup> Volksblatt, S. 97–104.

<sup>557</sup> ebd., S. 104.

<sup>558</sup> ebd., S. 164ff.

<sup>559</sup> ebd., S. 189–192, 203ff.

liche Verteilung von Büchern an die Regierung gewandt hatte.<sup>560</sup> Ausführungen über die Institution Schule kamen jedoch erst später zur Sprache, zu einem Zeitpunkt, als Verfassungs- und Religionsfragen, aber auch sicherheitspolitische Angelegenheiten im Volksblatt schon längstens diskutiert waren.

### 6.1.1 Erziehungsdiskurs

In der Nummer 15 des Helvetischen Volksblatts ist ein längerer Artikel dem Schulwesen gewidmet. Unter dem Titel „*Von der Beförderung des Schulunterrichts*“ wird ein Dialog zwischen drei sich unterhaltenden Bürgern dargestellt; allesamt sind von der Notwendigkeit des Schulunterrichts überzeugt, da dieser bürgerliche Gleichheit fördere. Wie bereits im Katechismus der helvetischen Verfassung beschrieben worden ist, soll Bildung das Eingangstor für politische oder administrative Ämter in der Helvetischen Republik sein, die grundsätzlich jedem Bürger offen standen:

„Man sieht es wohl ein, daß bey der neuen Verfassung es insonderheit nöthig sey, einen besseren Unterricht der Jugend einzuführen, weil künftig jeder Bürger im Staat zu Aemtern soll gelangen können.“<sup>561</sup>

Von dieser Voraussetzung ausgehend wurde gefolgert, dass die Revolution nur dann als „*ein Glück*“ bezeichnet werden könnte, „*wenn dadurch nebst Rechtschaffenheit und Einsicht im Volk entstehe, und also für das Schulwesen gut gesorgt werde.*“<sup>562</sup> Es sei sehr wichtig, dass die Schule eine breite Akzeptanz in der Bevölkerung finden würde. Anhand einiger Musterbeispiele möchte der Verfasser verdeutlichen, dass bereits private Initiativen dazu bestünden, die lobenswert sind.<sup>563</sup> Eines dieser Beispiele stamme aus Meilen im Kanton Zürich. Dort

„hat ein B. Tobler mit seinen Söhnen und Töchtern eine Schule angelegt, wo jezt Kinder von Landleuten gegen ein anständiges Schulgeld alles lernen können, was sonst nur Kindern der Stadtleute gelehrt wurde. Man nimmt auch Kostgänger dahin.“<sup>564</sup>

In der Nummer 17 wurde von den Verfassern die Eigeninitiative im Schulwesen gelobt. Beispiele engagierter Pfarrer, Gemeinden und Lehrpersonen, die sich für das Vaterland verdient gemacht hätten, boten sich als Vorbilder an. Der öffentliche Erziehungs- und Schuldiskurs erfuhr mit der Aufnahme im Volksblatt eine Intensivierung. So beurteilte es zumindest der Verfasser dieser ausschliesslich auf die Bildung fokussierten Ausgabe:

„Seit einiger Zeit wird immer mehr davon gesprochen, daß man im Schulwesen mancherley Verbesserungen machen wolle. An vielen Orten hat man in der That es nicht nur bey Worten bewenden lassen, und daher konnten in einigen vorhergehenden Stücken des Volksblatts einige sehr schöne Exempel angeführt werden. An andern Orten aber sieht man leider das Gegentheil, und die Schulen werden versäumt, oder es giebt sonst viele Mißbräuche, welche den Wohlthenden Kummer machen.“<sup>565</sup>

---

<sup>560</sup> ebd., S. 223f.

<sup>561</sup> ebd., S. 225.

<sup>562</sup> ebd., S. 228.

<sup>563</sup> ebd., S. 229ff.; S. 235–240.

<sup>564</sup> ebd., S. 228.

<sup>565</sup> ebd., S. 260.

Versäumnisse werden der Haltung der unverständigen Eltern zugeschrieben, die ihre Kinder nicht zur Schule senden würden. Und dieses Unverständnis wolle durch das Volksblatt abgebaut werden.

„Wenn nun bald in den Zeitungen davon Vieles stehen sollte, was die Gesezgeber über das Schulwesen verhandeln: so wird es ja gut seyn, wenn jedermann schon vorher aufmerksam darauf gemacht wird, denn das ist ohne Widerrede eine der allerwichtigsten Sachen, wo das Volk am besten kann kennen lernen, welche es wahrhaft gut mit ihm meynen.“<sup>566</sup>

Zwischen den einzelnen Kantonen, aber auch innerhalb derselben bestanden grosse schulische Unterschiede. Im Sinne der Gleichheit galt es diese regionalen Ausprägungen gegenseitig zu nivellieren.

„In einer Gegend hatte man gute Schulbücher, in der andern schlechte, an einem Ort lernten die Kinder schreiben und rechnen, am andern gar nicht. Das ist eine Ungleichheit, die nicht mehr seyn soll. Wenn inskünftig an allen Orten gute Schulanstalten seyn werden, so wird man sehen, daß unter den Leuten mehr Fleiß entsteht, daß sie ihre Gewerbe besser zu besorgen wissen, daß sie dieselben in allem weiter treiben und vervollkommen, daß sie überdies den Gesetzen williger gehorchen, weil sie bessere Begriffe davon haben, daß sie einander mehr achten und daß also Streit und Unfrieden, Prozesse, Trägheit, Müßiggang, Betrug, Diebstahl, und andere Verbrechen seltener werden.“<sup>567</sup>

Es sei der Regierung zudem ein Anliegen, dass *“die Lehrer welche fürchten, man werde sie vernachlässigen es bald augenscheinlich sehen, dass man sie nicht vergessen wird.”*<sup>568</sup> Um aufzuzeigen, dass das Schulwesen der Regierung wichtig ist, wird eine Zusammenfassung des vom Direktorium vorgeschlagenen Schulgesetzes abgedruckt. Den Lehrpersonen wurden darin bessere Löhne, Ausbildungsmöglichkeiten, und eine geregelte Altersvorsorge versprochen.<sup>569</sup> Durch die Errichtung von Arbeitsschulen sei es in Zukunft möglich, dass auch ärmere Kinder zur Schule gehen könnten, ohne dabei das Budget der Eltern in Mitleidenschaft zu ziehen. Als Vorbild wurde das bereits in früheren Nummern des Volksblatts beschriebene Waisenhaus in Stans erwähnt.<sup>570</sup>

Schliesslich wurden unterrichtsrelevante Themen diskutiert, wie beispielsweise die Ganzzahresschule oder das angestrebte Fächerangebot: Lesen, Schreiben und Rechnen bildeten die Grundlage des Lehrplans. Zudem sollten die *„Geschichte des Vaterlandes“* und die Gesetze der Helvetischen Republik gelehrt werden. Der Religionsunterricht würde von den Geistlichen erteilt. Dort, wo es die Finanzen zuliessen, sollten auch die Fächer Französisch, *„Feldmeßkunst“* und Buchhaltung ganzjährig unterrichtet werden. Der Ausbau der Sommerschulen wurde allerdings nur behutsam ins Auge gefasst, da mit Widerstand zu rechnen war. Die Gegner des Ausbaus sollten jedoch bedenken,

„daß die Kinder im Sommer aber so gut Unterricht nöthig haben als im Winter, daß sie an vielen Orten im Sommer die Schulen leichter besuchen können als im Winter; daß künftig die Schulen hoffentlich besser werden eingerichtet seyn, damit die Kinder in und ausser denselben mehr Lust am lernen bekommen, daß man die Schulen im Sommer nicht gleich bey wird dau-

---

<sup>566</sup> ebd., S. 262.

<sup>567</sup> ebd., S. 264f.

<sup>568</sup> ebd., S. 263.

<sup>569</sup> ebd., S. 270.

<sup>570</sup> ebd., S. 267f.

ern lassen wie im Winter, daß man in Zeiten der grossen Arbeiten ohnehin die Schulen unterbrechen wird – und dergleichen mehr.“<sup>571</sup>

Weitere Themen waren die Schulaufsicht, die Gebäudequalität oder Schulfeste. Die Nummer 17 wird mit einem Indiz auf die anscheinend bereits verteilte Schul-Enquête abgeschlossen. Die Verfasser des Volksblatts griffen in ihrem Blatt die Umfrage auf:

„Noch Eins. Der Minister, welcher über das Schulwesen gesetzt ist, hat allen Schullehrern eine Menge gedruckter Fragen vorlegen lassen, und eben so auch allen Geistlichen. Wenn sie diese gewissenhaft beantworten: so kann man dann wissen, was im ganzen Land, ja sogar im kleinsten Dörflein nöthig und möglich ist. Ehe und bevor man alles das recht kennt, kann man nicht wahren Nutzen stiften. Das ist die einzige Absicht bey jenen Fragen, denn da entdeckt man erst recht, wo, wie und wenn man dort oder hier helfen kann und soll.“<sup>572</sup>

Der Zweck der Schul-Enquête wurde nachdrücklich als Informationssammlung über die Schulen in der gesamten Republik beschrieben. Ohne diese Informationen sei es nicht möglich, im Schulwesen Verbesserungen vorzunehmen.

### 6.1.2 Schulreform zum richtigen Zeitpunkt

Die integrale Bedeutsamkeit der Schule für das gesellschaftliche Zusammenleben und die Weiterführung des eingeschlagenen politischen Wegs wurde von der helvetischen Regierung wiederholt betont. Warum fand das Schulwesen aber erst mit Verspätung Eingang ins Volksblatt? Eine Erklärung auf diese Frage wurde ebenfalls in der Nummer 17 gegeben. Das Parlament sei schlicht mit dringenderen Angelegenheiten beschäftigt gewesen. Obwohl die Wichtigkeit der Schulen Dauerthema war, münzten die Verfasser des Volksblatts diesen Widerspruch in eine vorteilhafte Entwicklung um. Gut Ding will Weil haben oder:

„Bey dem Aufschub wird aber doch das ganze Land noch gewinnen, dann man will vorher die jezige Lage der Dingen recht kennen lernen, und nachher alles doppelt sorgfältig erdauern, weil man findet, Eile sey so in einer wichtigen Sache mißlich.“<sup>573</sup>

Es wird davon ausgegangen, dass „viele brave Männer“ um verbindliche Leitlinien ersuchen würden. Die Motivation der bislang tätigen Lehrer sei nicht zu unterschätzen, da sie unter schwierigen Bedingungen ihrem Beruf nachgegangen seien. „Da deren jetzt schon so viele sind, wie viel mehr werden ihrer nicht alsdann aufstehen und arbeiten, wenn die Gesetzgeber sie einmal auffodern, aufmuntern und belohnen werden.“<sup>574</sup> Die Gefahr, dass die Lehrpersonen unter den schwierigen Umständen des Unterrichtens überdrüssig werden könnten, wurde in Betracht gezogen.

Angesichts des nahenden Konflikts zwischen Frankreich und Österreich befürchtete auch Stappers Ministeriumsmitarbeiter Johann Rudolf Fischer, dass der richtige Zeitpunkt für Schulreformen verpasst werden könnte. Er mahnte darum zur baldigen Durchsetzung elementarster Veränderungen im Schulwesen. Die Motivation der Schullehrer dürfe nicht durch das Hinhalten gefährdet werden:

---

<sup>571</sup> ebd., S. 271.

<sup>572</sup> ebd., S. 272.

<sup>573</sup> ebd., S. 262.

<sup>574</sup> ebd., S. 263.

„Die Zeitumstände erheischen Dringlichkeit. Sie sind mit mir einverstanden, Bürger Minister, dass Ihre Wirksamkeit sich festgründen muss, ehe ein unglücklicher Krieg alle Künste des Friedens stört. Jetzt können Sie noch alle vorhandenen Anstalten aus Ihrem Mittelpunkte regeneriren, beleben und an sich anschliessen. Dieses Band könnte zwar durch Stürme des Krieges zerrissen werden, allein jetzt können wir noch eine Menge Patrioten in Bewegung setzen, die alsdann freiwillig und uneigennützig, jeder in seinem Kreise, unsere heiligen Angelegenheiten fortsetzen. Es wird Mutlosigkeit, Widerwillen u.s.w. die öffentliche Meinung herabstimmen und missleiten, jetzt müssen wir uns derselben zu bemächtigen suchen, damit wir alsdann sie verbessern, erheben und zu den wahren Zwecken des Staates leiten können. So wird denn Ihr Ministerium dem Vaterlande vielleicht nützlicher werden als das der Finanzen und des Krieges; denn geweckter Gemeingeist kann die grössten Lücken schnell ausfüllen. Die Erwartungen der Volksvorsteher, der Geistlichen, der Schullehrer, aller redlichen Väter und aller Patrioten sind gespannt, sind auf Sie gerichtet. Sie fühlen das Gewicht dieser Verhältnisse, ich mit Ihnen und so steigt aus meinem Innersten das Losungswort: ‚Unermüdete, rasche Tätigkeit und Energie!‘“<sup>575</sup>

## 6.2 Verbreitung der Zeitungen – Zschokkes Schweizerbote

Die Auflagestärke des Helvetischen Volksblattes erreichte ab der achten Nummer 5200 Exemplare. Bereits eine Nummer früher sollten je 2000 Exemplare in französischer und 600 Exemplare in italienischer Sprache versandt werden. Alfred Rufer zweifelt allerdings an der Existenz eines italienischsprachigen Volksblatts.<sup>576</sup> Für die Verteilung des staatlichen Blattes bestand keine verbindliche Praxis. Rufer ging davon aus, dass

„den Beamten, patriotisch gesinnten Geistlichen und Lehrern ans Herz gelegt, ja zur Pflicht gemacht, die Verbreitung kräftig zu fördern und über die Aufnahme zu berichten, damit Regierung und Redaktion von der herrschenden Volksstimmung genaue Kenntnis erhielten und sich in ihrer aufklärerischen Arbeit darnach richten könnten.“<sup>577</sup>

Er bezeichnete das Volksblatt als erfolgreichen Versuch, freiwillige Zusammenkünfte zu fördern, die den politischen Dialog gestärkt hätten. Die zum Vorlesen des Volksblattes genutzten Schulstuben seien gemäss der Berichte von Statthaltern und Geistlichen bersend voll gewesen und die Lesungen hätten grosse Aufmerksamkeit genossen. Rufer stützt sich dabei auf Berichte aus den Kantonen Bern, Aargau, Zürich, Schaffhausen, Thurgau, Léman und Säntis, deren Quellengrundlage leider nicht näher vermerkt ist.<sup>578</sup> Ein in Heinrich Zschokkes Zeitung *„Der aufrichtige und wohlerfahrene Schweizer-Bote“*<sup>579</sup> abgedruckter Auszug eines Briefs vom Reichenburger Pfarrer Anton Wilhelm

<sup>575</sup> Fischer, zit. in: Abt, S. 33.

<sup>576</sup> Rufer, Pestalozzi, S. 131f.

<sup>577</sup> ebd., S. 136.

<sup>578</sup> ebd., S. 137.

<sup>579</sup> *„Der aufrichtige und wohlerfahrene Schweizer-Bote“* war eine von Heinrich Zschokke herausgegebene Zeitung, die zum ersten Mal am 1. Oktober 1798 erschienen ist. Im Vergleich zum als gelehrt empfundenen Volksblatt war Zschokkes *„Schweizerbote“* volkstümlicher und zugänglicher verfasst. Es finden sich darin kurze, leicht lesbare Anekdoten aus der Helvetischen Republik, die exemplarisch gutes resp. schlechtes Handeln beschreiben, internationale Nachrichten, (Pseudo-)Leserbriefe und patriotisch Erbauliches. Jede Nummer bestand aus acht Seiten, die wöchentlich erscheinen sollten, was aber nicht immer umzusetzen war. Der Schweizerbote verkörpert eine fiktive Figur, die den Anspruch hat, die Bevölkerung der Helvetischen Republik zu informieren. Dementsprechend sind die Kommentare in „ich-Form“ gehalten: *„Allwöchentlich will ich euch etwas Neues erzählen, von dem was in der Welt vorgeht, und von dem was darum vorgehen sollte, wenn die Leute nicht zuweilen Narrn wären, und nicht lieber die Mütze*

würde Rufers These stützen. Darin wird die Praxis der öffentlichen Volksblattlektüre minutiös beschrieben und erweckt den Eindruck, als ob das Volksblatt sehr viel Interesse hervorgerufen hätte.

„Am 9ten Dec. 1798 hielten die Bürger zu Reichenburg die erste Assemble zur Vorlesung des Volksblatts in ihrem Schulhause, gemäß dem Aufruf von der Seite der helvetischen Regierung.“<sup>580</sup>

Unmittelbar nach der Eröffnung des Zusammentreffens gab Pfarrer Willhelm demselben den Namen „*patriotische Gesellschaft*“ und empfahl, den Bürger Thomas Steinegger aus Lachen zur Versammlung einzuladen. Nachdem die Versammelten der Einladung zugestimmt hatten, schickte sich eine Delegation an, Steinegger im Wirtshaus aufzusuchen und um seine Teilnahme anzufragen. Dieser willigte erfreut ein. Nun wurden die Plätze für die Lektüre eingenommen. Selbst dieser Schritt enthielt symbolischen Charakter: „*Wir setzten uns in einen patriotischen Kraiß – ohne Complimente, denn in der Natur sind weder Herren noch Knechte.*“<sup>581</sup> Schliesslich trug Pfarrer Willhelm einen Text aus der Nummer 7 vor, der vom Gast Steinegger erklärt und ergänzt wurde.<sup>582</sup> Die Zuhörenden wurden zum Mitdiskutieren angeregt:

„Wo es heisst: die Kaiserlichen bezahlen dreimal mehr Abgaben als wir. Hier fragte ich einen Maurer aus dem Bregenzer Walde, der sich in der Versammlung befand, mit den Worten: Ist das wahr, Meister Christian? – Er antwortete: Ja, es ist wahr!“<sup>583</sup>

Daraufhin wurden Nachrichten über den Krieg zwischen Frankreich und Neapel aus der Zürcher Zeitung<sup>584</sup> vorgelesen und über den französischen Sieg gebubelt. Zum Schluss las der Pfarrer einen weiteren Text aus dem Volksblatt Nummer 8 vor. „*B. Steinegger begleitete fast jede Stelle mit angenehmen, patriotischen und erudierten Anmerkungen.*“<sup>585</sup> Die erste Versammlung dieser neugegründeten patriotischen Gesellschaft dauerte rund eineinhalb Stunden, von 14.00 Uhr bis 15.30 Uhr. „*Sie geschah in schönster brüderlicher Harmonie, zum sichtbaren Vergnügen aller anwesenden Bürger, deren etwa 40 an der Zahl beisammen waren.*“<sup>586</sup> Stolz beendete der Pfarrer Anton Willhelm seinen Bericht an den Regierungsstatthalter des Kantons Linth und deutete an, dass diese Zusammenkünfte von nun an wöchentlich stattfinden sollten.

---

*am Fuß den Schuh am Kopf tragen. Auch will ich euch meine ehrliche Meinung rein von der Leber hinweg sagen, von demjenigen, was in unserm Schweizerlande vorfällt, und warum es gerade so und nicht anders kömmt, und wie es besser, oder schlechter sein konnte. Das wird oft kurios sein.*“ (Zschokke, Heinrich (Hg.): Der aufrichtige und wohlerrfahrene Schweizer-Bote, welcher nach seiner Art einfältiglich erzählt, was sich im lieben schweizerischen Vaterlande zugetragen, und was ausserdem die klugen Leute und die Narren in der Welt thun, Bd. 1, 1798, S. 3). Innert den ersten 5 Wochen fand das Blatt bereits den beachtlichen Absatz von 3000 Exemplaren. (Böning, Schweizerbote, S. 197.; siehe dazu auch Böning, Freiheit und Gleichheit, S. 205.)

<sup>580</sup> Schweizerbote, S. 61.

<sup>581</sup> ebd., S. 62.

<sup>582</sup> Volksblatt (Nummer 7 – Text von Senator Pfyffer)

<sup>583</sup> Schweizerbote, S. 62.

<sup>584</sup> Zürcher Zeitung, No. 98.

<sup>585</sup> Schweizerbote, S. 62.

<sup>586</sup> ebd., S. 62f.



Anders klang es bei dem Schaffhauser Regierungsstatthalter Maurer, der am 17. September 1798 in einem Brief an Stapfer über die unbefriedigende Lektüre des Helvetischen Volksblatts geschrieben hatte:

„Unser Canton hat nur wenige Dörfer wo die Lectüre Mode wäre; der größere Teil desselben besteht aus Landbauren, die einen schweren rauhen Boden zu bearbeiten haben, welcher ihnen zu jener wenig Zeit übrig läßt. Dafür aber hat sich gerade in diesen Gegenden gesunder Menschenverstand und unverkünstelter Mutterwitz noch zimlich unverdorben erhalten, da anderwärts die sog. Aufklärung meistens bloß in einer regellosen Leserei, in einem Wirrwarr oberflächlicher Jdeen und einem nicht geringen Grade von Eigendünkel zu bestehen scheint. – Es dürfte für die Unterstatthalter und Agenten schwer halten, in jenen Gemeinden der ersten Classe dem Volksblatt die gewünschte Circulation und Wirkung zu verschaffen oder überhaupt die Leute an die Lectüre zu gewöhnen.“

Maurer schlug darum vor, die Zeitungen möglichst in Wirtshäusern aufzulegen, weil damit auf die Informationsbedürfnisse der Dorfbewohner am besten eingegangen würde.

„Das Wirthshaus ist derjenige Ort, wo sich die Landleute am liebsten und fast einzig über politische Gegenstände unterhalten, und es scheint mir unmassgeblich die leichteste Manier zu sein, das Blatt in ihre Hände zu bringen, wenn in das besuchteste Wirtshaus jedes Orts wöchentlich die herausgekommenen Blätter gleichsam absichtslos hingelegt werden, wo es gewiß ergriffen, gelesen und der praktische Zweck des Herausgebers am zwanglosesten erreicht werden wird.“<sup>587</sup>

Auch der Aargauer Regierungsstatthalter Feer bezweifelte die Wirkkraft des Volksblattes, wie er in einem am 23. November 1798 an den Minister des Innern gesendeten Bericht festhielt:

„Das Volksblatt zeigt bisdahin wenig Wirkung; denn das Volk ist missträuisch gegen das was als Belehrung von der Regierung kommt. Kleine Broschürli im Volkston und Form wie die sind welche Liederkrämer verkaufen und durch gleichen Weg unters Volk gebracht, würden mehr nützen.“<sup>588</sup>

Damit kritisierte Feer ebenfalls die Art und Weise, wie das Volksblatt verteilt wurde. Wie bereits in Willhelms Bericht wird auch hier das Wirtshaus als Ort sozialer Interaktion bezeichnet. Im Vergleich zum ersten Beispiel entfiel die Begeisterung für die Aufnahme des Volksblattes. Maurer schien auch keinen grossen Respekt vor der sogenannten Aufklärung zu haben. Für ihn bedeutete Aufklärung „*regellose Leserei*“, Oberflächlichkeit, Undurchsichtigkeit und Eitelkeit. Er verfiel damit nicht den verbreiteten schwärmerischen Zukunftsvisionen, sondern wusste es zu schätzen, auf der Landschaft einen gesunden bauerlichen Menschenverstand anzutreffen. Eine gewisse Ähnlichkeit zu Maurers Kritik weist ein Leserbrief im Schweizerboten auf, der am 18. Januar, also unmittelbar vor der Verteilung der Schul-Enquête, vom fiktiven Autor Ernst Ehrlich verfasst worden war. Ernst Ehrlich bemängelte, dass das Volksblatt seinen Zweck verfehlen würde:

„Nicht wahr, Bürger Schweizerbotte! Jhr gehet auch dann und wann an den Ort, wo die Bürger zusammenkommen, welche von der Aufklärung reden, und wie dieselbe anzufangen sey, und wie weit man darin kommen könne, u.a.m. um dieser Aufklärung willen hat nun die Regierung

<sup>587</sup> Markus, S. 75f.

<sup>588</sup> ASHR, Bd. 3, S. 273.

das Volksblatt herausgegeben? Und darinnen stehen viele und nützliche Dinge, und die guten Patrioten hören es gern, aber die andern wollen nichts davon wissen. Unser Bürger Pfarrer liest es alle Sonntage vor, aber er hat fast keine Zuhörer; denn es heißt bey den meisten; „Hm, man merkt es wohl, warum sie das Volksblatt ablesen lassen; mit Speck fangt man die Mause. – Hieraus sehet ihr nun wohl Bürger Schweizerbott! daß das Volksblatt die Leute nicht klüger macht, es macht sie nur mißtrauisch.“<sup>589</sup>

Hintergrund für diese Kritik gegen das Helvetische Volksblatt war vermutlich Zschokkes Skepsis gegenüber dem offiziellen Charakter seines Konkurrenzblattes. Zschokke verstand es allerdings, mittels dieser Kritik an der neuen Regierung Leute für die Grundwerte der Helvetischen Republik zu gewinnen.<sup>590</sup>

In Ernst Ehrlichs Artikel nimmt der Lehrer keine tragende Rolle ein, obwohl die Sitzung der „patriotischen Gesellschaft“ im Schulhaus stattgefunden hat. Es ist indes vielmehr der Dorfgeistliche, der die progressive Runde betreute und die Versammlung geleitet hatte. Ebenfalls kein Wort über die Lehrpersonen ist in dem editorischen Bereich des Schweizerbotens zu lesen. Es werden dort die „*Bürger Pfarrer, Agenten, Statthalter u.s.f.*“ freundlich eingeladen, vor Ort bei der Bestellung und Verteilung des Schweizerboten ihre Hilfe anzubieten. Der Appell gilt im Weiteren auch für „*Buchhändler, Buchdrucker und Buchbinder*“; die Lehrerinnen und Lehrer werden hingegen nicht explizit erwähnt, sondern können allenfalls unter „*u.s.f.*“ gefunden werden.<sup>591</sup>

### 6.3 Annalen

Der Lehrer von Köniz schrieb in seiner Antwort der Schul-Enquête:

„Es wäre zu wünschen daß dem Schullehrer die jeweiligen Annalen, und andere nützliche Sachen möchten zu handen kommen, damit man solche Verordnungen den Kindern bezeiten bekannt machen, und ins Gedächtniß bringen könnte.“<sup>592</sup>

Pikanterweise wurde der Titel „*Annalen*“ durchgestrichen und darüber von derselben Schrift „*Volks Blatt*“ hingesezt. Die „*Helvetischen Annalen*“ des konservativen Berner Herausgebers Karl Ludwig von Haller wurden bereits Mitte November 1798 vom Direktorium im Auftrage der gesetzgebenden Räte verboten.<sup>593</sup> Kritiker, welche dadurch die Pressefreiheit bedroht sahen, wurden beschwichtigt, es sei

„der Regierung selber daran gelegen, daß die Preßfreyheit bleibe, und daß jeder, wer etwas mit Verstand und in Aufrichtigkeit durch den Druck bekannt machen wolle, es thun dürfe. Die Regierung sieht es wohl ein, daß nur durch dieses Mittel manche Fehler entdeckt, und ihr mancher gute Rath kann gegeben werden, und wenn der B. Haller einen vernünftigen Gebrauch von diesem Recht gemacht hätte, so würde man es ihm gelassen haben wie allen andern Bürgern.“<sup>594</sup>

<sup>589</sup> Schweizerbote, S. 93.

<sup>590</sup> Böning, Schweizerbote, S. 199–208.

<sup>591</sup> Schweizerbote, S. 80.

<sup>592</sup> Köniz, Bern, BAR 1430, fol. 169–170v.

<sup>593</sup> Schmidt, Hans-Joachim: Helvetische Annalen, in: HLS, Historisches Lexikon der Schweiz, Onlineversion, < <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D43043.php> >, 8. August 2012.

<sup>594</sup> Volksblatt, S. 116.

Handelte es sich bei der Antwort des Könizer Lehrers lediglich um einen Verschreiber oder wollte er damit ein politisches Signal vermitteln? Eine Antwort auf diese Frage kann leider nicht gegeben werden.



## 7 Quellenkritik zur Schul-Enquête

Das Quellenmaterial der Schul-Enquête ist sehr reichhaltig. Dennoch kann damit nicht präzise eruiert werden, wie die einzelne Lehrperson tatsächlich unterrichtet hatte. Dafür wären weitere Informationen notwendig, die beispielsweise Larry Cuban für seine Untersuchung *„How teachers taught“* vorlagen. Mittels der Auswertung einer Vielzahl praxisnaher Quellen (Photographien mit Lehrpersonen und SchülerInnen in der Klasse, benutzte Schulmaterialien, Schüler- und Lehrerberichte über den Unterricht, Berichte von Schulbesuchenden, Schülermitteilungen in internen Zeitungen und Jahrbüchern, Forschungsliteratur über Schulpraxis, Schulhaus- und Mobiliarpläne) ging Cuban der Frage nach, ob und wie sich der lehrerzentrierte Unterricht trotz Schulreformen in den USA zwischen 1880–1990 halten konnte und welche Entwicklungen in der Unterrichtspraxis festzustellen sind.<sup>595</sup> Cuban ist der Ansicht, dass die Frage *wie* gelehrt wurde mit der wesentlich öfter gestellten Frage nach dem *was* eng zusammengehört. *„To know one well and the other only marginally is to understand only partially what happens in classrooms.“*<sup>596</sup> Zwar liefert uns die Stapfer-Enquête im Fragestrang „Unterricht“ Antworten auf die Frage *was*; für das *wie* liegen aber lediglich Bruchstücke vor, die sich nicht mit Cubans soliderer Quellenbasis vergleichen lassen können.

Über die eigentliche Unterrichtspraxis fehlen in der Stapfer-Enquête meistens genauere Angaben. In einigen Fällen sind zwar schulische Methoden beschrieben, bilden damit aber eine zu knappe Grundlage für umfassende Schlüsse. Um eine adäquate historische Analyse des Unterrichts vorzunehmen, wäre es deshalb notwendig, nebst den Lehrerperspektiven auch andere Sichtweisen, nämlich diejenige der Schulkinder oder der Eltern zu berücksichtigen.<sup>597</sup> Angesichts der Quellenlage sind einem derartigen Unterfangen Grenzen gesetzt und es werden hier ausschliesslich die Perspektiven der Lehrerinnen und Lehrer untersucht. Es wäre für die umfängliche Deutung des vormodernen Schulwesens allerdings lohnend, die Sichtweisen weiterer Akteure ins Auge zu fassen. Möglicherweise könnte dies anhand lokaler Fallstudien angegangen werden. Es ist allerdings nicht davon auszugehen, dass analog zur Schul-Enquête von den erwähnten Akteuren eine ähnlich etablierte Quellenbasis aufzufinden ist. Die Pfarrer-Enquête bildet eine Ausnahme und bietet einen bislang spärlich ausgehobenen Fundus an Aussagen von Aufsichtspersonen und Schulreformern der Helvetischen Republik.

---

<sup>595</sup> Cuban, Larry: *How teachers taught*, New York 1993<sup>2</sup>, S. 13.

<sup>596</sup> ebd., S. 285.

<sup>597</sup> ebd., S. 286.

### 7.1 Rücklauf der Antworten

Die Antworten der Stapfer-Enquête liegen aus 16 Kantonen vor. Nicht vorhanden sind die Antworten der Tessiner Kantone Lugano und Bellinzona. Der Kanton Graubünden gehörte zum Zeitpunkt der Enquête, im Februar 1799, noch nicht zur Helvetischen Republik. Aus dem Kanton Luzern ist nur ein einziger Antwortbogen, nämlich derjenige aus Hochdorf, aufzufinden.<sup>598</sup> Probleme bereitet die Quellenlage auch im Wallis. Während die Antworten aus dem Unterwallis auf den französischsprachigen Fragebogen geschrieben stehen und im Bundesarchiv in Bern aufbewahrt werden<sup>599</sup>, fehlen die Antworten der deutschsprachigen Walliser Schulen komplett. Besser sieht es für den Kanton Freiburg aus, wobei auch hier lediglich die Quellen von 48 Schulen vorhanden sind, was nur ungefähr einem Viertel der möglichen Antworten entspricht.

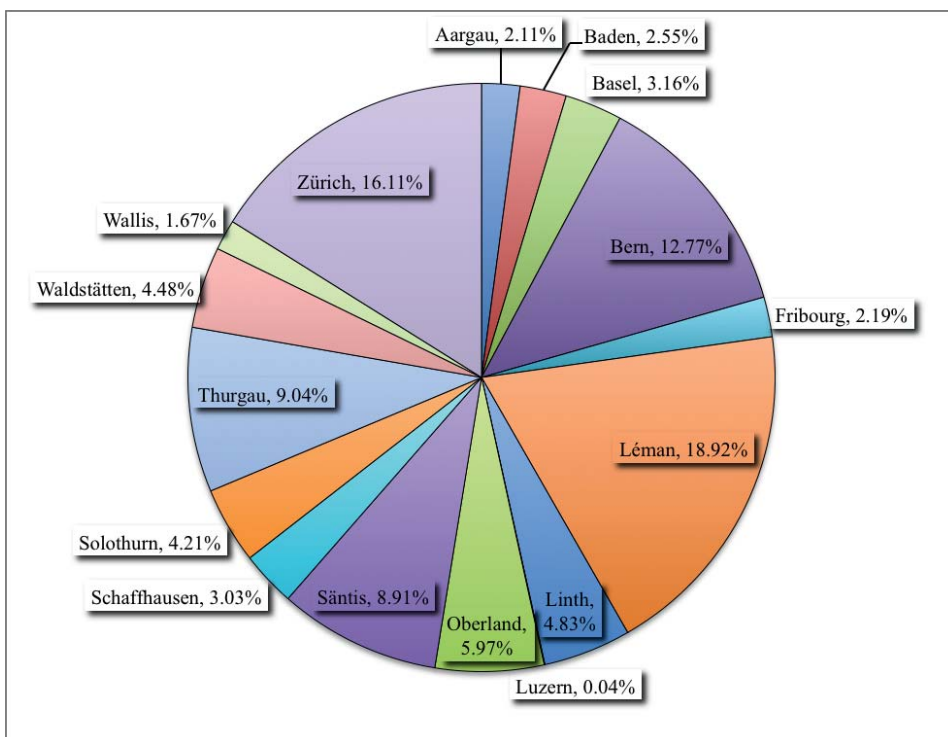


Abbildung 2: Prozentuale Verteilung des gesamten Rücklaufs der helvetischen Schul-Enquête.

Der Kanton Léman ist mit 431 Antwortbogen der Kanton mit den meisten Rückmeldungen. Prozentual machen das 18.92% aller Antworten aus.<sup>600</sup> Ebenfalls gut vertreten sind die Kantone Zürich (367; 16.11%)<sup>601</sup> Bern (291; 12.77%)<sup>602</sup>, Sântis (203; 8.91%)<sup>603</sup> und

<sup>598</sup> StALU Akt 24/124 B.2.

<sup>599</sup> BAR 1466.

<sup>600</sup> BAR 1442, BAR 1444, BAR 1445, BAR 1446.

<sup>601</sup> BAR 1421, BAR 1470, BAR 1471.

<sup>602</sup> BAR 1429, BAR 1430, BAR 1431.

<sup>603</sup> BAR 1458.

Thurgau (206; 9.04%)<sup>604</sup>. Die Kantone Oberland (136; 5.97%)<sup>605</sup>, Linth (110; 4.83%)<sup>606</sup>, Waldstätten (102; 4.48%)<sup>607</sup> und Solothurn (96; 4.21%)<sup>608</sup> verfügen über rund hundert Antworten, während die Kantone Basel (72; 3.16%)<sup>609</sup>, Schaffhausen (69; 3.03%)<sup>610</sup>, Baden (58; 2.55%)<sup>611</sup>, Wallis (38; 1.67%)<sup>612</sup> und Aargau (48; 2.11%)<sup>613</sup> kleinere Anteile verzeichnen. Bei den Kantonen Wallis und Aargau liegen die Zahlen auch deshalb eher tief, weil teilweise die Antworten mehrerer Gemeinden auf einem Bogen tabellarisch zusammengefasst worden sind.

## 7.2 Unvollständige Quellenlage in katholischen Kantonen

Ein konfessioneller Vergleich der Lehrerantworten wurde nicht vorgenommen, da dazu die Quellenlage zu dünn ist. Die überwiegend katholischen Kantone weisen grössere Lücken im Quellenkorpus auf. Ohne die vollständigen Antworten der Kantone Luzern, Freiburg, Wallis, Lugano und Bellinzona kann nicht auf gesamtschweizerische konfessionelle Unterschiede eingegangen werden. Allenfalls würde es Sinn machen, auf die solidere Grundlage der komplett vorhandenen katholischen Kantone (Solothurn, Waldstätten) zurückzugreifen oder lediglich gemischtkonfessionelle Kantone (Thurgau, Säntis, Schaffhausen, Basel) genauer zu analysieren. In dieser Arbeit werden aber höchstens leichte Tendenzen zur konfessionellen Thematik berücksichtigt. Dennoch stellt sich bei der augenfälligen Ungleichverteilung des Rücklaufs die Frage: Gibt es Gründe, warum aus den katholisch geprägten Kantonen weniger Antwortbogen vorhanden sind?

### 7.2.1 Luzern

Aus Luzern ist bekannt, dass zeitgenössische bürokratische Unzulänglichkeiten es verunmöglicht haben, die Antwortbogen zu erhalten. Wird dem Schreiben vom 14. November 1800 des Luzerner Erziehungsrats an den dortigen Regierungsstatthalter Glauben geschenkt, dann liegt die Ursache der nicht existierenden Luzerner Antworten

„theils in der Gleichgültigkeit des Volks gegen alle Verfügungen, die das Schulwesen betreffen, theils in der bisherigen Unstätigkeit der Lokale für unsre Zusammenkünfte & unser Archiv. Nachdem wir die Tabellen aus ein paar Distrikten erhalten haben, legten wir sie in einen besondern Schrank, um so die folgende zu erwarten, aber vergebens. Unterdessen wurde das Lokale verändert, & die Tabellen vergessen.“<sup>614</sup>

---

<sup>604</sup> BAR 1463.

<sup>605</sup> BAR 1455.

<sup>606</sup> BAR 1449.

<sup>607</sup> BAR 1455.

<sup>608</sup> BAR 1461.

<sup>609</sup> BAR 1426.

<sup>610</sup> BAR 1456.

<sup>611</sup> BAR 1424; Es fehlen im Kanton Baden die Antworten der beiden jüdischen Gemeinden Lengnau und Endingen. Ein Beschluss des Direktoriums vom 23. März 1799 verfügte darüber, dass die Schulen von Lengnau und Endingen der Aufsicht des Erziehungsrates und der Inspektoren unterstehen sollten (ASHR, Bd. 16, S. 7). Da dies erst nach dem Einholen der Schul-Enquête der Fall war, kann es sein, dass die Antworten dieser beiden Dörfer deshalb nicht vorliegen.

<sup>612</sup> BAR 1466.

<sup>613</sup> BAR 1423; StAAG HA-9131 - Distrikt Zofingen.

<sup>614</sup> BAR 1451, 14. Nov. 1800.



Obwohl Luzern die Hauptstadt der Helvetischen Republik war und damit der zentralen Regierung geographisch am nächsten stand, musste das nicht bedeuten, dass das Einsammeln der Enquête-Antworten vor Ort besser funktionierte als anderswo. Im Gegenteil, die Luzerner Antworten gingen schliesslich zwischen Frühjahr 1799 und November 1800 verloren. Das heisst alle, bis auf die Antwort aus Hochdorf, die ein einsames Dasein im Staatsarchiv Luzern fristet.<sup>615</sup> Der Hochdorfer Fragebogen ist für diese Untersuchung allerdings nur von zweitrangiger Bedeutung, da er keine Anmerkungen aufweist. Die Luzerner beriefen sich auf eine noch vor der Schul-Enquête vom Erziehungsrat ausgearbeitete und verteilte Umfrage, die den Ansprüchen Stapfers hätte genügen sollen. Stapfer gab sich damit aber nicht zufrieden. Er versuchte die Luzerner zu einem erneuten Einsammeln von Informationen zu bewegen, die auf der Grundlage der helvetischen Schul-Enquête beruhten. Ein wesentlicher Unterschied – und dieser Unterschied war für Stapfer von Bedeutung – lag darin, dass die Antworten für die Umfrage des Luzerner Erziehungsrates von den Pfarrherren und Unterstatthaltern eingeholt wurden. Stapfer wollte aber unbedingt die Lehrerinnen und Lehrer zu Wort kommen lassen. Sein Versuch versandete in Luzern schliesslich, wie bereits erwähnt, weil die Antworten anscheinend verlegt wurden.<sup>616</sup>

### 7.2.2 Freiburg

Aus ähnlichen Gründen wie in Luzern, fehlen auch in Freiburg mehrere Antworten der Schul-Enquête. Am 14. Oktober 1799 schrieb der Freiburger Domherr Fontaine an das Ministerium der Künste und Wissenschaften:

„Il y a eu de la confusion dans les envois faits dans le tems par votre bureau. Bientôt après sont survenus les préparatifs de guerre qui ont encore été faits avec un peu de confusion et tumultueusement, ensuite des insurrections formelles, enfin le découragement produit par les malheurs incalculables dont la République a été menacée et dont elle a été en partie la victime. Il n'est donc pas étonnant que ces différentes réponses se trouvant dispersées dans trois bureaux différens, et dans de telles circonstances, aient été oubliées ou même mises de côté.“<sup>617</sup>

Mehrere Antwortbogen fielen demzufolge administrativen Unstetigkeiten und kriegs- oder revolutionsbedingten Umständen zum Opfer. Aus dem Schreiben geht weiter hervor, dass die Umfragebogen der Schul-Enquête nicht dem aktuellen Stand der Schullwirklichkeit entsprechen würden und dass mehrere Lehrer nicht mehr unterrichteten. Die Angaben über die Löhne seien sehr veränderlich, da die Lehrpersonen von der Willkür der Gemeinden abhingen, die ihnen die Saläre auszahlten.<sup>618</sup> Auf Anraten des Freiburger

<sup>615</sup> StALU 24/124 B.2, 18. Februar 1799.

<sup>616</sup> Fuchs, S. 122–128.

<sup>617</sup> Eugène Dévaud geht davon aus, dass es sich bei den drei erwähnten Büros um diejenigen des Regierungsstatthalters, der Verwaltungskammer und des Erziehungsrats handelte. Siehe: Dévaud, Eugène: *L'École primaire fribourgeoise sous la République Helvétique 1798–1803*, Freiburg 1905, S. 5f.; StAFR 437.25.

<sup>618</sup> „Il vous importera très peu de les avoir à présent dans tous leur détails, vu que 1. une bonne partie des régens ne sont plus les mêmes, et que 2. Presque tous les salaires des nos régens de notre canton proviennent non de quelque fondation, mais de la bonne volonté et cotisation arbitraire des Communes qui les augmentent ou les diminuent à bon plaisir.“, StAFR 437.25.

Regierungsstatthalters wurde aus diesen Gründen ein Resümee verfasst, welches Auskunft zur aktuellen Schulsituation liefern sollte.<sup>619</sup>

Eine zweite Parallele zu Luzern ist feststellbar. Es wurden in Freiburg ebenfalls schon frühere Umfragen zum Schulwesen vorgenommen. Im Juli/August 1798 richtete die freiburgische Verwaltungskammer per Unterstatthalter sieben schulspezifische Fragen an die Freiburger Ortspfarrer. Die Fragen wurden aber nur spärlich beantwortet.<sup>620</sup>

### 7.2.3 Lugano und Bellinzona

Es kann davon ausgegangen werden, dass keine italienischsprachige Schul-Enquête veranlasst wurde.<sup>621</sup> Ein Indiz, das allerdings für eine Lancierung der Tessiner Schul-Enquête spricht, ist die Tatsache, dass ein Begleitschreiben zur Pfarrer-Enquête aus dem Kanton Lugano existiert. Dieses sandte Regierungsstatthalter Buonvicini an die Pfarrer. Darin wird den Geistlichen nahegelegt, die Beantwortung der Pfarrer-Enquête in der vorgegebenen Reihenfolge und mit Fragennummern versehen, vorzunehmen.<sup>622</sup> Obwohl in anderen Kantonen die Pfarrer-Enquête zeitlich parallel zur Schul-Enquête in Umlauf gebracht wurde, darf nicht derselbe Schluss für das Tessin gezogen werden. Zudem gilt es zu bedenken, dass rund zwei Monate nach dem für die Schul-Enquête in Frage kommenden Zeitfenster in Lugano ein blutiger Konflikt gegen die Vertreter der Helvetischen Republik ausgebrochen war. Nach dem sogenannten Gabelkrieg, der am 28. April 1799 seinen Lauf nahm, wurden die anmarschierenden russischen und österreichischen Truppen von den Aufständischen begrüßt. Erst im Juni 1800 konnte das Tessiner Gebiet wieder zurückerobert werden und von der Helvetischen Republik unter der Leitung von Heinrich Zschokke kontrolliert werden.<sup>623</sup>

### 7.2.4 Wallis

Im Kanton Wallis<sup>624</sup> wurde die Schul-Enquête nur in den Distrikten Sion, Hérémence, Sembrancher und St. Maurice ausgefüllt. Die Antworten aus den Distrikten Brig, Ernen, Leuk, Stalden, Visp, Martigny, Monthey und Sierre blieben aus.<sup>625</sup> Die Fragebogen für die deutschsprachigen Gebiete wurden von Regierungsstatthalter de Rivaz am 20. Februar 1799 an die Oberwalliser Unterstatthalter mit der Aufforderung zur schnellen Beantwortung weitergeleitet. Im Unterwallis wurden die Fragebogen erst später, am 5. März 1799 verteilt. Der Agent von Sembrancher machte 5 Tage später darauf aufmerksam, dass er nur über eine ungenügende Anzahl an Fragebogen verfügte, und forderte mehr Exemplare ein:

<sup>619</sup> Im Resümee sind die Schulen in 4 Gebiete eingeteilt. 1. Schulen der Gemeinde Freiburg, 2. Schulen der vormalig bernischen Gebiete (Payerne, Avenches und Murten) 3. Französischsprachige Schulen des früheren Staatsgebiets, 4. Deutschsprachige Schulen des früheren Staatsgebiets; StAFR 437.25.

<sup>620</sup> Portmann-Tinguely, Albert: Die Freiburgische Volksschule zur Zeit der Helvetik, in: Museum für Kunst und Geschichte Freiburg (Hg.), Freiburg 1798. Eine Kulturrevolution?, Freiburg 1998, S. 166.

<sup>621</sup> Siehe FN 3.

<sup>622</sup> Gili, Antonio: Lugano dopo il 1798. L'ex-baliaggio tra 1798 e 1803, Lugano 1999, S. 404.

<sup>623</sup> Frascinì, Stefano: Der Kanton Tessin. Gemälde der Schweiz, Genf/Ascona 1980 (1835), S. 35ff.

<sup>624</sup> Eine ausführliche Studie zur herrschaftspolitischen Situation im Wallis vor der Helvetischen Revolution liegt von Dionys Imesch vor: Imesch, Dionys: Die Kämpfe der Walliser gegen die Franzosen in den Jahren 1798 & 1799, Sion 1899, S. 1–4.

<sup>625</sup> Boucard, S. 197.

„Ce nombre est absolument insuffisant pour un district qui n'est à la vérité que de six communes, mais dont trois sont grandes: Bagnes, Orsières et Liddes, où il y a au moins 18 régents entre les trois. Pour obtenir des réponses précises et catégoriques, il en faut un par régent.“<sup>626</sup>

Die Antworten der Unterwalliser Distrikte wurden langsam und teils unvollständig retourniert. Um Minister Stapfer nicht allzu lange warten zu lassen, entschied sich Regierungstatthalter de Rivaz, die eingetroffenen Antworten der Distrikte Sion, St. Maurice und Hérémence am 14. Juli 1799 nach Luzern einzusenden.

„Il m'est parvenu les rapports de trois districts sur l'état de leurs écoles et je vous les transmets, quoique cet ouvrage soit encore bien incomplet; mais l'état où se trouve ce canton ne me permettant pas d'espérer de quelque temps la suite de ces renseignements, j'ai pensé que vous recevriez toujours volontiers les fragments que j'avais entre les mains.“<sup>627</sup>

De Rivaz lieferte am 10. November 1799 schliesslich noch die eingegangenen Bogen des Distrikts Sembrancher in die Hauptstadt der Helvetischen Republik nach.<sup>628</sup>

Louis Boucard interpretierte die partielle Nichtbeantwortung der Schul-Enquête im Wallis als einen Akt der Gehorsamsverweigerung, der im Licht der sich erneut anbahnenden Volksaufstände vom Frühjahr 1799 betrachtet werden müsse.<sup>629</sup> Bereits im Mai 1798 kam es im Wallis zu kriegesischen Auseinandersetzungen, als Aufständische vom Oberwallis her entlang der Rhone Richtung Unterwallis zogen. Zum gleichen Zeitpunkt fand in Sion die Versammlung der Wahlmänner für die Ernennung von Senat und Grosse Rat statt. Die rund 2000 bewaffneten Oberwalliser rückten nach Sion vor, während die Versammlung nach St. Maurice auswich. Die Aufständischen lieferten sich mit den vom französischen Residenten Mangourit einberufenen Truppen mehrere Gefechte. Schliesslich kapitulierten die Oberwalliser nach blutigem Kampf gegen ihre waadtländischen und französischen Widersacher.<sup>630</sup>

Nachdem der Kanton Wallis im Sommer 1798 fürs Erste befriedet schien, begannen sich bereits im Herbst erneute politische Konflikte abzuzeichnen. Grosse Teile der Bevölkerung opponierten gegen neu eingeführte Steuern und besonders gegen ein Gesetz, welches sämtliche unverheiratete Männer im Alter von 18–25 Jahren in ein Freiwilligenkorps einberufen wollte. Im ganzen Kanton machte sich darüber Unmut breit.<sup>631</sup> Dionys Imesch beschreibt die Situation wie folgt:

„Hier weigerten sich die Leute, ein Amt zu übernehmen, dort versagten sie den Agenten und andern Beamten den Gehorsam, überhäuften sie mit Hohn und Spott, misshandelten sie manchmal sogar thätlich. Bald wurden die amtlichen Plakate besudelt oder abgerissen, bald die Kokarden verunglimpft, bald wieder die Freiheitsbäume während der Nacht umgestürzt. In einigen Gemeinden kam es schon im Spätherbst zu förmlichen Aufläufen, so in Collombey, Grengiols, Ausserberg, Sembrancher, Verossaz, Baltschieder. Besonders ernster Natur war ein Tumult in Brig.“<sup>632</sup>

<sup>626</sup> Agent von Sembrancher, zit. in: Boucard, S. 195.

<sup>627</sup> ebd., S. 197.

<sup>628</sup> ebd., S. 197.

<sup>629</sup> ebd., S. 195f.

<sup>630</sup> Imesch, S. 43–79.; Donnet, André: La révolution valaisanne de 1798, Bd. 2, Lausanne 1984, S. 206–221.

<sup>631</sup> Imesch, S. 89–92.

<sup>632</sup> ebd., S. 92f.

Die Einquartierung von französischen Truppen in Walliser Dörfern vom Januar 1799 verschärfte die Lage zusätzlich.<sup>633</sup> Schliesslich wurden die Fragebogen für die Schul-Enquête in einer Zeit höchster Anspannung verteilt und anscheinend zu einem Teil aus Protest nicht ausgefüllt, zu einem anderen Teil blieben sie aber wegen organisatorischen Problemen auf der Strecke.

### 7.3 Authentizität der Quellen

Bei der Auswertung der Schul-Enquête muss die Frage berücksichtigt werden, inwiefern es sich bei den Antworten der Lehrpersonen um deren eigene Worte handelt. Gibt es Textvorlagen, die übernommen wurden? Welche Rolle spielte dabei die Befragungssituation?<sup>634</sup> Diesen Überlegungen schenkt Jan Peters in seiner mentalitätsgeschichtlichen Untersuchung zu bäuerlichen Selbstzeugnissen Aufmerksamkeit:

„Die den bäuerlichen Autor belastende Schwierigkeit im Umgang mit der Schrift, die daraus folgende Anlehnung an Fremddiktion, die Selbst- und Fremdverstrickung in zeittypische Wertungen, Rollenspiel und Verdrängungseffekte wie auch unsere eigenen interpretativen Vorprägungen scheinen mir also die wichtigsten Stolpersteine zu sein, die den durch bäuerliche Selbstzeugnisse vermittelten Weg zu bäuerlichen Mentalitäten so schwer begehbar machen. Die Authentizität von Selbstzeugnissen ist also in gewissem Sinne nur eine scheinbare (was natürlich nicht nur für bäuerliche Selbstzeugnisse gilt).“<sup>635</sup>

Einige Antworten der Schul-Enquête entsprechen möglicherweise tatsächlich einer direkten Fremddiktion. Beispiele, in denen ein Geistlicher für den Lehrer die Beantwortung vorgenommen hat oder mehrere Lehrpersonen exakt dieselben Anmerkungen verfasst hatten, lassen darauf schliessen. Sofern von den Schreibenden lediglich auf verbreitete Diskussionen Bezug genommen wurde, kann höchstens von einer indirekten Fremddiktion oder einer Anlehnung daran die Rede sein.

Die Anlehnung an eine Fremddiktion muss allerdings nicht unbedingt als Problem aufgefasst werden, sondern laut Jo Anne Pagano bietet sie eine Möglichkeit, sich gegen die zu starke Singularität autobiographischer Aussagen zu wappnen. Trotz der subjektiven Sichtweise in den Antwortschriften kann gar nicht von einer partikularistischen Unvergleichbarkeit die Rede sein, da eine gemeinsame Sprachbasis besteht:

„We agree on the parameters of the narrative codes in which we should be operating. What exonerates us from the charge of relativism is the fact that narrative codes are public. There is no such thing as private language. All we know of the world emerges through our speaking it and all language is public.“<sup>636</sup>

Ein Beispiel für die Verwendung einer gemeinsamen Sprachbasis sind die Bittschriften, welche von der Bevölkerung auch in der Helvetischen Republik an die Regierung gesendet wurden. Schon kurz nach Annahme der helvetischen Verfassung wurden die Bürger

<sup>633</sup> ebd., S. 94f.

<sup>634</sup> Winfried Schulze, Ego-Dokumente: Annäherung an den Menschen in der Geschichte? Vorüberlegungen für die Tagung „EGO-DOKUMENTE“, in: Winfried Schulze (Hg.), Ego-Dokumente: Annäherung an den Menschen in der Geschichte, Berlin 1996, S. 24f.

<sup>635</sup> Peters, Jan: Zur Auskunftsfähigkeit von Selbstsichtzeugnissen schreibender Bauern, in: Winfried Schulze (Hg.), Ego-Dokumente: Annäherung an den Menschen in der Geschichte, Berlin 1996, S. 176.

<sup>636</sup> Pagano, zit. in: Dhunpath, Rubby: Life history methodology: „narradigm“ regained, in: International Journal of Qualitative Studies in Education, 2000, Bd. 13, Nr. 5, S. 547.

über die „*Eidgenössischen Nachrichten*“<sup>637</sup> zur Mitwirkung am neuen Staat aufgefordert:

„In Zeiten der Revolution muss man mit raschem Schritt mit fortgehen, gar nicht stille stehen, gar nicht zurückbleiben; helfen retten soll man das Vaterland durch Selbstmitwirken, durch Rath und That. [...] Also frisch ans Werk! Wer wirken kann, der wirke; jeder brave Schweizer ist jetzt aufgefordert, mitzuwirken.“<sup>638</sup>

Für das Verfassen von politischen Bittschriften bestanden in der Helvetischen Republik durchaus fixe Regeln, die einzuhalten waren, wie Andreas Würgler in seiner Studie festgestellt hat. Wenn der Absender wollte, dass sein Schreiben wahrgenommen wurde, musste er sich der Verordnung des Direktoriums vom 25. September 1798 fügen:

„Die Petitionen sollen mit diesen Worten anfangen: ‚An das vollziehende Direktorium – Bürger Direktoren!‘ und enden mit diesen: ‚Gruss und Hochachtung‘, welche der Unterschrift des Petitionärs vorgehen sollen. Das Datum soll angezeigt werden. Die Petitionen, welche andere Titel enthalten und weder unterschrieben noch datirt sind, werden nicht angenommen.“<sup>639</sup>

Was bei den Bittschriften als strikte Regelung erscheint und womöglich als formale Hürde eine wilde Eingabenflut bremsen sollte, wurde bei der Schul-Enquête unberücksichtigt gelassen. Stapfer verfolgte hierbei das Ziel der grösstmöglichen Vollständigkeit.<sup>640</sup> Obwohl keine explizite Forderung für die Verwendung helvetischer Formulierungen vorlag, ist in vielen Antworten eine sprachliche Anpassung in Anrede oder Gruss an die helvetischen Gepflogenheiten feststellbar. Es überwiegt, besonders in den deutschsprachigen Gebieten – in den französischsprachigen Gebieten wurden die Antworten direkt auf die vorgedruckten Bogen geschrieben und unterlagen damit einer präformierten Briefanlage – eine bunte Mischung an Antwortschriften, die teils mit Datum versehen sind, teils ohne Unterschriften auskommen müssen oder teils hinwiederum mustergültig für die neuen Korrespondenzformen eintraten.

#### 7.4 Ausschiessliche Berücksichtigung der Antworten von Lehrpersonen

Die Antworten auf Stapfers Fragen sollten in erster Linie eine Replik der Befragten sein. Es sind nicht vorbehaltlos die Lehrerinnen und Lehrer, welche die Umfrage beantworteten, sondern es beteiligten sich auch Pfarrer, Schulinspektoren oder Agenten daran. Um zum Kern der Lehrenden und ihren Aussagen vorzustossen, durften nur diejenigen Fragebogen berücksichtigt werden, die eindeutig dieser Gruppe zugeordnet werden können. Zur Vergewisserung dieser notwendigen Einschränkung diente folgendes Vorgehen: Es musste eine Übereinstimmung der Unterschrift mit den bei Frage 11.b.<sup>641</sup> beschriebenen Personalien geben. War dies der Fall, konnte ziemlich sicher davon ausgegangen werden, dass die Antworten von der Lehrperson persönlich geschrieben worden sind. Wo die Unterschrift fehlte, wurde auf Äusserungen im Text geachtet, die in Ich-Form gehal-

<sup>637</sup> Publikation, seit 1798 im Dienste der Helvetischen Regierung, siehe Würgler, Andreas: Kontinuität und Diskontinuität zwischen Ancien Régime und Helvetischer Republik am Beispiel der Bittschriften, in: Daniel Schläppi (Hg.), Umbruch und Beständigkeit. Kontinuitäten in der Helvetischen Revolution von 1798, Basel 2009, S. 51.

<sup>638</sup> Zit. in: Würgler, S. 51.

<sup>639</sup> ebd., S. 52.

<sup>640</sup> StALU Akt 24/124 B.1.

<sup>641</sup> Die Frage 11.b. lautete: „Wie heisst er [Schullehrer]?“

ten waren. Traf weder das eine noch das andere zu, war die weitere Verwendung des Antwortbogens für das Unterfangen problematisch, da nur auf Lehreraussagen zurückgegriffen werden sollte.

Wegen dieser Beschränkung konnten die Antworten aus dem Kanton Aargau nicht berücksichtigt werden. Die dort eingesammelten Antworten stammten nicht aus der Feder der Lehrpersonen, sondern wurden mehrheitlich von Pfarrern abgefasst. Hingegen ist aus Zofingen von dem dortigen Lateinschullehrer J.J. Sutermeister eine Bittschrift an den Aargauer Erziehungsrat vom 6. November 1799 vorhanden, die miteinbezogen wurde.<sup>642</sup>

Minister Stapfer war es ein Anliegen, dass die Lehrpersonen die Umfrage persönlich beantworteten.<sup>643</sup> Seinem Wunsch wurde jedoch nicht überall entsprochen. Der Unterstatthalter des Distrikts Luzern, Xaver Keller, beschrieb dem Minister, dass die Antwortbogen, die durch Lehrpersonen beantwortet würden „*weder bestimmt, weder deutlich genug, noch sonst zu ihrer Zufriedenheit ausfallen möchten*“<sup>644</sup> An der Kompetenz der Lehrer zweifelte auch der Unterstatthalter aus dem Walliser Distrikt Sembracher. Es sei nicht davon auszugehen, dass die Lehrpersonen ohne die Mithilfe durch die Agenten die gestellten Fragen beantworten könnten. Unglücklicherweise seien die Agenten aber bis Ostern in den Weinbergen beschäftigt:

„Je dois prévenir que malgré l'activité que j'ai recommandée à mes agents pour ces réponses, je ne les recevrai probablement, en partie, que tard, mes Agents et leurs aides s'absentant tous dans ce moment, excepté celui de St-Pierre, pour travailler dans leurs vignes jusqu'à Pâques, vu que la majeure partie des régents ne sauraient répondre à ces questions sans être assistés des agents ou de leurs aides.“<sup>645</sup>

Diese Skeptiker wurden eines Besseren belehrt, wie aus den zahlreichen Lehrerzuschriften hervorgeht.

Es ist aufgrund dieser Beschränkung nicht ganz auszuschliessen, dass die Äusserungen einiger Lehrpersonen eventuell unberücksichtigt blieben, sofern deren Texte nicht den gewählten Kriterien entsprachen. Von dem Prinzip der Quellenauswahl wurde nur selten abgerückt, es bestehen jedoch vereinzelte Ausnahmefälle. So wurden die Äusserungen des ehemaligen Lehrers von Langenbruck mitberücksichtigt, obwohl er streng genommen seit seiner Verpflichtung als Distriktsgerichtsschreiber nicht mehr zu den unterrichtenden Personen gehörte.<sup>646</sup> Es bestand in solchen Fällen ein Ermessensspielraum, der dann zur Verwendung der Antworten führte, wenn die antwortende Person unlängst auf praktische Arbeit als Lehrerin oder Lehrer zurückblicken konnte und diese Tätigkeit offenkundig ausgewiesen hatte.

---

<sup>642</sup> BAR 1423, fol. 337.

<sup>643</sup> Fuchs, S. 126f.

<sup>644</sup> BAR 1451, fol. 47.

<sup>645</sup> Agent von Sembracher, zit. in: Boucard, S. 195.

<sup>646</sup> Langenbruck, Basel, BAR 1426, fol. 162–167v.

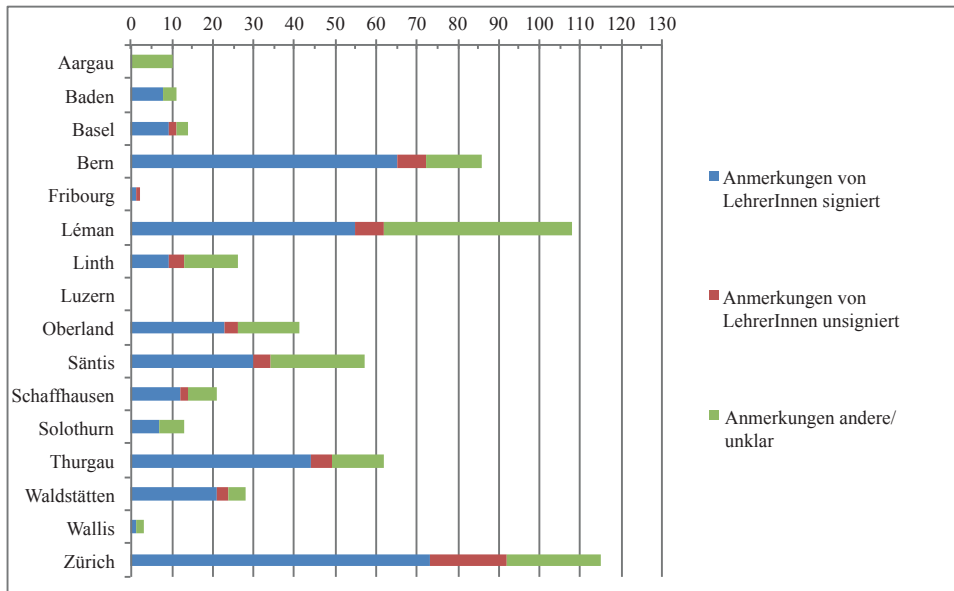


Abbildung 3: Anzahl Anmerkungen aus den Kantonen



## 8 Lehrerinnen- und Lehrerperspektiven

Zur Erforschung der Lehrerinnen- und Lehrerperspektiven um 1799 dienten sämtliche vorhandenen Umfragebogen der Schul-Enquête, die eindeutig einer Lehrperson zugeordnet werden konnten. Es verblieben schliesslich 424 Antwortbogen, die weiter berücksichtigt werden konnten. Das entspricht rund 18 Prozent der gesamten Enquête, bei insgesamt 2391 vorhandenen Antworten. Je nach Kanton nutzten die Lehrpersonen die Möglichkeit, freiwillige Anmerkungen anzufügen, stärker oder schwächer. Am meisten wurde davon im Kanton Bern Gebrauch gemacht (26.8%). Erstaunlicherweise folgte dem zweitrangierten Kanton Zürich (25.1%) bereits der katholische Kanton Waldstätten (23.5%). Über 20% Lehreranmerkungen sind in den Kantonen Basel (22.2%), Thurgau (21.8%) und Schaffhausen (20.3%) anzutreffen. Der Kanton Léman liegt mit rund 16% unter dem Durchschnitt, aber dennoch an der Spitze der französischsprachigen Gebiete.

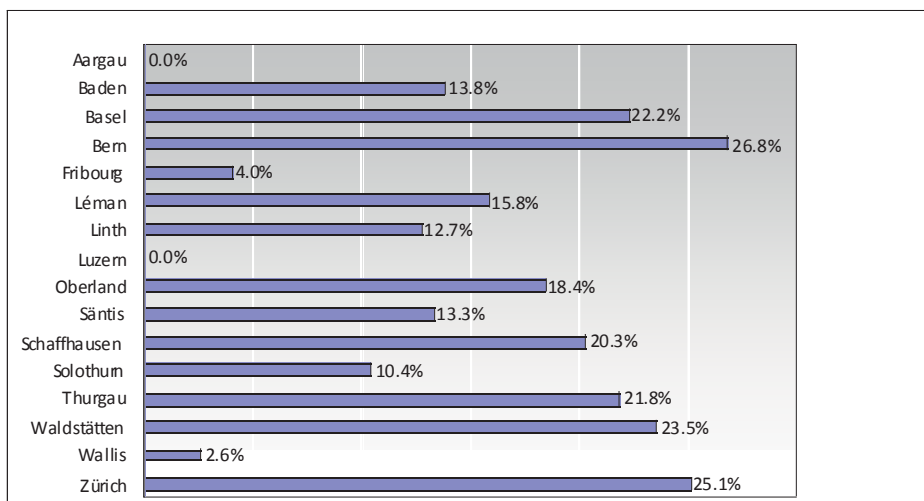


Abbildung 4: Prozentualer Anteil der Anmerkungen im Verhältnis zum Rücklauf der Antworten pro Kanton

Die Schlussanmerkungen der Antwortbogen wurden thematisch unterteilt. Es lässt sich anhand dieser thematischen Auszählung feststellen, welche Themen für die Lehrpersonen bedeutsam waren. Sehr häufig wurde über den mangelhaften „Unterrichtsbesuch“ (18%) geschrieben. Knapp ein Zehntel der Antwortenden (8.5%) beschrieb die Armut vor Ort als Hindernis für den Unterricht, während 5.2% der Anmerkungen dem Schulweg gewidmet waren. Disziplin und Disziplinlosigkeit werden in 3.5% aller Anmerkungen thematisiert. Direkt betroffen waren die Lehrpersonen durch die „grosse Arbeitsbelastung“ (3.7%), die „verunmöglichte Unterrichtsvorbereitung“ (1.7%) oder die „Konkurrenz mit einer anderen Lehrperson“ (1.7%).

10.6% der Lehrpersonen nutzen die Anmerkungen, um ihre zusätzlichen beruflichen Pflichten genauer zu erläutern. Das konnten Dienste in der Kirche sein, aber auch bürgerliche Verrichtungen betreffen. Von grosser Wichtigkeit waren finanzielle Themen. Es ist nicht auszuschliessen, dass dies auch daran lag, dass unmittelbar vor den Anmerkun-

gen im Fragebogen auf die „Ökonomische[n] Verhältnisse“ einzugehen war. Gut 33% der Lehrpersonen äusserten sich zu Geld- und Güterangelegenheiten. Explizit von einem geringen Lohn ist in 79 Anmerkungen die Rede, was 19% entspricht.

Rund 13% der Antworten befassten sich mit den institutionell-organisatorischen Themen wie „Ganzjahresschule“, „Altersklassen“, „Motivation“, „Schulzwang“ oder „Lehrerbildung“. Diverse Fächer wurden in gut 50 Antwortschriften (11.6%) genauer kommentiert. Circa 5.7% der Lehrpersonen machten Buchvorschläge für den Unterricht respektive kritisierten die unzulängliche Ausstattung mit Büchern an den Schulen. Die Schulräumlichkeiten waren in 10.1% aller Anmerkungen Diskussionsthema. Teils wurde der Zustand bemängelt, teils wurden konkrete Verbesserungsmöglichkeiten angebracht oder Massnahmen, die einen Neubau versprechen kommentiert.

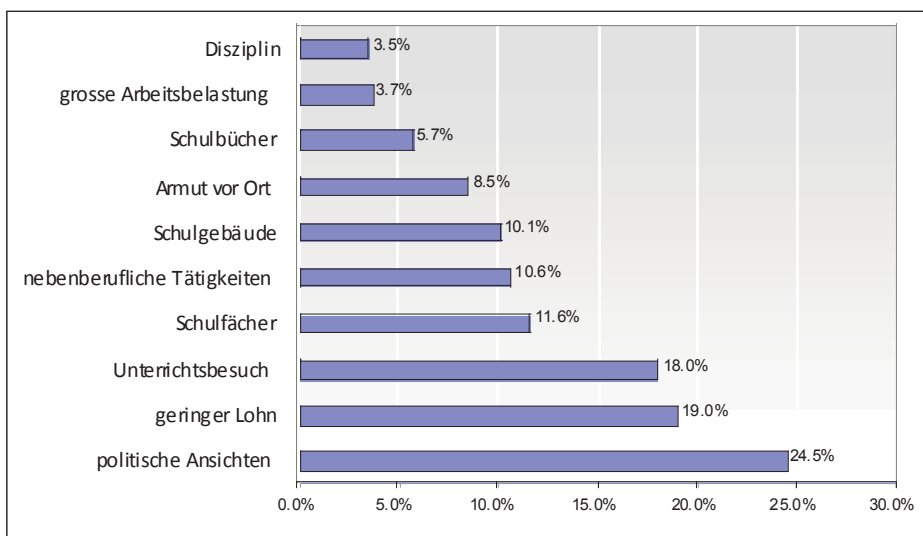


Abbildung 5: Thematische Schwerpunkte in den Anmerkungen

Unter dem Sammelbegriff „politische Ansichten“ figurieren die Auseinandersetzung mit der alten und neuen Regierung, aber auch die Haltung gegenüber politischer Veränderungen. Rund ein Viertel (24.5%) aller Anmerkungen tangierten diesen Bereich in irgendeiner Weise. Die französische Besatzung resp. die Einquartierung der Soldaten wurde indes nur wenig besprochen. Es sind einzig 5 Antwortschriften bekannt, die sich diesen Problemen widmeten.

Im Folgenden wird zwischen vier thematischen Bereichen unterschieden. Ein erstes Unterkapitel bilden Anmerkungen zur institutionellen Organisation der Schulen. Darunter werden Anliegen der Lehrpersonen verstanden, die für die Schule als Institution bedeutsam waren. Welche äusseren Bedingungen mussten gewährleistet sein, damit der Unterricht aus Sicht der Beantwortenden optimal stattfinden konnte? Zwei Themen dominieren diesen Bereich. Einerseits war der Schulbesuch der Kinder eine massgebliche Herausforderung für das öffentliche Unterrichtswesen. Andererseits musste ein geeignetes Schullokal vorhanden sein, welches die Durchführung der Lektionen ermöglichte. Im Zusammenhang mit dem Unterrichtsbesuch wird auch das Thema Ganzjahresschule untersucht.

Der zweite Bereich umfasst unterrichtsspezifisch-didaktische Themen. Darin sind diejenigen Argumentationen der Lehrpersonen enthalten, welche die Lehre und das Lernen betrafen. Im Gegensatz zum ersten Kapitel, das von den äusseren Unterrichtsbedingungen handelte, wird hier das kognitive Innenleben der Institution Schule genauer ausgeleuchtet. Wie äusserten sich die Lehrerinnen und Lehrer über Methoden? Welche disziplinarischen Massnahmen erschienen ihnen als sinnvoll? Was sagten die Lehrpersonen über die einzelnen Schulfächer aus? Wie zufrieden waren sie mit dem Lernerfolg ihrer Schülerinnen und Schüler?

Drittens stehen die Lehrpersonen als Lehrpersonen im Mittelpunkt. Professionalisierung und Lehrerbildung um 1800 sind in diesem Abschnitt Themen, die zur Diskussion stehen. Mitunter wird auch das nebenberufliche Engagement der Lehrpersonen ins Auge gefasst. Anerkennung und angemessener Lohn sind zwei Forderungen, die miteinander verbunden sind und für die berufliche Motivation wichtig sind.

In einem vierten Bereich werden die von den Lehrpersonen geäusserten politischen Ansichten analysiert. Die neue Regierung wurde von der Mehrzahl der Antwortenden befürwortet. Ob aus Opportunität oder Überzeugung, beiden Mustern ist eine Orientierung ins Ancien Régime anzumerken. Daher ist die Frage nach dem Demokratieverständnis der Lehrpersonen angebracht. Über den Gleichheitsbegriff sind Annäherungen an ein derartiges Verständnis möglich. In der Praxis standen diese neueren politischen Konzepte vor einer schwierigen Umsetzung. Anhand der Auswertung lokaler Beispiele werden dörfliche Konflikte erkennbar, an welchen Lehrpersonen direkt beteiligt waren.

## 8.1 Institutionelle Organisation

### 8.1.1 Unterrichtsbesuch

Eine wichtige Bedingung für eine funktionierende Schule ist, dass sie besucht wird. So lapidar diese Feststellung klingen mag, so zentral war sie für die Lehrpersonen der Helvetischen Republik. Klagen wie diejenige des Madiswiler Lehrers waren keine Seltenheit:

„Es gehet mit Nieder und Oberriggiswyl Ghörn und Mättenbach, wie auch Bysegg sehr Nachlässig zu in Besuchung der Schule, so daß viele bis dato: den ganzen Winter durch die Schule nicht einmahl besucht, weil geschweigen dann etwas in derselben gelernt haben.“<sup>647</sup>

Nebst den fachlichen Versäumnissen der Kinder bedeutete der Schulbesuch für die Lehrpersonen ökonomische Sicherheit, da die Schülerinnen und Schüler mit ihrem Schulgeld einen Beitrag zur Entlohnung leisteten. Ein volles Schulzimmer stand auch als Zeichen für Wertschätzung am Unterricht. Bei rund 18% der zusätzlichen Anmerkungen wurde die Problematik des schlechten Schulbesuchs thematisiert und zeigt damit, dass die regelmässige Präsenz der Schülerinnen und Schüler für die Lehrer eine wichtige Angelegenheit war. Diese Feststellung wird durch eine Aussage des Ministers der Künste und Wissenschaften erhärtet, die er gegenüber der helvetischen Geistlichkeit machte. Stapfer erachtet es als notwendig, dass Zwangsmassnahmen für einen besseren Unterrichtsbesuch sorgen sollten. Er sieht die Helvetische Regierung in der Verantwortung stehen, dass die Schülerinnen und Schüler regelmässig den Unterricht besuchten. Somit könne eine Verwilderung der späteren Generationen vermieden werden.

<sup>647</sup> Madiswil, Bern, BAR 1429, fol. 54–56.

„Alle Erziehungsräthe klagen bitterlich über die Nachlässigkeit der Kinder in Besuchung des Schulunterrichts; die jungen Leute entschlagen sich der öffentlichen Religionsunterweisungen, und weder Aufforderungen an die Eltern von Seite der bürgerlichen Behörden noch die Vorstellungen der Pfarrer und Schullehrer vermögen dieser Versäumnis zu steuern. Alle freundlichen Ermahnungen und liebevollen Zusprüche sind erschöpft, und wirkliche Coercitiv-Mittel werden erfordert, wenn die nächstkommende Generation durch ihre Verwilderung nicht der jetzigen Regierung zum bittersten Vorwurfe gereichen, und an derselben die Unwissenheit und Zügellosigkeit, welchen man sie überliess, nicht durch unausweichliche und traurige Folgen bestrafen soll.“<sup>648</sup>

Die Gründe für das Fernbleiben vom Unterricht konnten sehr vielfältig sein. Der Erstfelder Lehrer Johann Joseph Mutter beschrieb, dass im Ancien Régime eine Vielzahl an Begründungen zur Schulabsenz dienten und anscheinend von der

„alte[n] und sehr schlechte[n] Regierung“ geduldet wurden. „Z.B. wann der Schulmeister sich als pflichtmässig verhalten will, und die Kinder in die Schule aufrufte? Da heisst es, ich bin ein gefreyter Landmann, oder meine Kinder sind noch zu jung, und? wann sie aelter sind, so will man gar keine Zeit mehr entpären, für die Kinder etwas zu Lehrnen u.s.w.“<sup>649</sup>

Die elterliche Haltung war für die Entsendung der Kinder in die Schule von grösster Bedeutung. Die Eltern bestimmten meistens, in welche Schule ihre Kinder gingen, oder behielten es sich vor, von einem Schulbesuch ihres Nachwuchses gänzlich abzusehen. Der Riehener Lehrer hatte gleichzeitig mit beiden Problemen zu kämpfen:

„Seit einiger Zeit wird die hiesige Schule schlecht besucht sehr viele Eltern schicken ihre Knaben auf Lörach in die lateinische Schule; viele behalten ihre Kinder ganz daheim.“<sup>650</sup>

Die Lehrpersonen beschränkten sich in ihren Anmerkungen nicht nur auf ein einziges Argument, das den schlechten Unterrichtsbesuch verdeutlichte. Es war auch möglich, dass mehrere Argumente gleichzeitig miteinander genannt wurden. Der Lehrer aus Glarus listete beispielsweise „*zärtelnde Kinderzucht-, theure strenge Zeit, und harte Witterung, Armuth, und meistens auch Hinlängigkeit der Aeltern*“ als Versäumnisgründe auf.<sup>651</sup> Damit deutete er die Schwierigkeiten an, die bei der Umsetzung eines verbindlichen Schulbesuchs existierten. Im Folgenden werden die erwähnten Gründe für Absenzen weiter differenziert. Es ist dabei auffällig, dass in den Lehreranmerkungen keine regionale Tendenz zum schlechten Schulbesuch festzustellen ist, da die Lehrpersonen aus allen helvetischen Gebieten sich dazu geäussert hatten. Insofern ist Stapfers verallgemeinernde Formulierung, dass sich „*alle*“ Erziehungsräte darüber beklagten nicht falsch.

### *Fehlende elterliche Verantwortung*

Am häufigsten wird die Abwesenheit der Schülerinnen und Schüler mit der fehlenden elterlichen Verantwortung begründet. Für die Lehrpersonen war es äusserst schwierig, ohne die elterliche Gunst einen regelmässig besuchten Unterricht zu veranstalten. In einigen Antworten werden die Eltern dafür verantwortlich gemacht, dass die Kinder in der

<sup>648</sup> Stapfer, Zustand der Religion, S. 27.

<sup>649</sup> Erstfeld, Waldstätten, BAR 1465, fol. 211–214v.

<sup>650</sup> Riehen, Basel, BAR 1426, fol. 106–107v.

<sup>651</sup> Glarus, Linth, BAR 1449, fol. 1–3.

Schule nichts lernen würden.<sup>652</sup> Der Utzensdorfer Lehrer stellte den Eltern ein sehr schlechtes Zeugnis aus. Er fragte rhetorisch nach den Schuldigen des geringen Lernerfolgs: „[A]ber wer ist Schuld daran, gewiß nicht der Lehrer, sondern solche schlecht denkende Eltern selbst, deren gute Kinderzucht sehr wenig am Herzen liegt“.<sup>653</sup> Die Lehrpersonen standen in einem Abhängigkeitsverhältnis zu den Eltern, das einseitig wahrgenommen wurde. Anhand sprachlicher Formulierungen ist erkennbar, dass die Lehrer den Schulbesuch als Normalität betrachteten, aber gegen dessen Verhinderung machtlos waren. Im glarnerischen Mitlödi sind die Eltern „saumselig ihre Kinder zur Schule anzuhalten“<sup>654</sup>, oder in Romanshorn beschwerte sich der Lehrer, dass „einiche launigte Haus Väter ihre Kinder mir entzäühen“.<sup>655</sup> Von Saumseligkeit ist auch in Mülberg, in der Nähe von Winterthur die Rede<sup>656</sup>, von Nachlässigkeit im zürcherischen Rüti oder in Rüderswil im Emmental; in Hindelbank würde zudem der Unfleiss der Jugend den Eifer des Lehrers zunichtemachen, der nicht genügend Schüler für seinen Unterricht finden konnte.<sup>657</sup> In Ebertswil am Albis berichtete ein frustrierter Lehrer davon, dass einige Eltern der Meinung waren, „es sey nicht nöthig die kinder viell zu Lehrnen Sie können ihre Sachen gleiche verrichten.“<sup>658</sup> Mit der Sache war die berufliche Mithilfe für die familiäre Subsistenz gemeint. Was von einigen Lehrern als Nachlässigkeit beschrieben wurde, konnte seine Gründe durchaus in ökonomischen Bedürfnissen der Familien haben, die auf die Mitarbeit der Kinder angewiesen waren.

Auch wenn die Kinder zur Schule geschickt wurden, konnten die Lehrpersonen nicht davon ausgehen, dass sie dann kontinuierlich dem Unterricht folgen würden. In Flums verzeichnete Lehrer Caspar Joseph Staub sehr grosse Schwankungen während der Winterschule. Schülerinnen und Schüler, die dem Unterricht öfters fernblieben, vergassen das Gelernte ziemlich schnell wieder. Für den Lehrer bestand daher der Unterricht aus vielfachen Repetitionen von bereits vermitteltem Schulstoff. Regelmässigkeit würde aus seiner Sicht den Lernfortschritt entscheidend fördern:

„Wenn ein Kind den einten Winter etwa 2 od 3 Wochen in die Schule geht, und es während dießer Zeit die Kenntniss der Buchstaben verlangt, und die Regeln des Buchstabierens ein wenig anfängt zu begreifen; und dann aufhört in die Schule zu gehen, wird es dan das ganze Jahr hindurch das Gelernte nicht wieder vergessen? wo es doch, wenn es die ganze Schulzeit die Schule besuchen würde, auf das wenigste die Gründe zum Lesen und Schreiben fassen, und das gelernte nicht so leicht wieder vergessen thäte.“<sup>659</sup>

Mehrere Lehrpersonen beschwerten sich darüber, dass die Schülerinnen und Schüler nicht mehr zur Schule kommen würden, sobald sie buchstabieren und lesen gelernt hatten. Der Elsauer Lehrer monierte:

<sup>652</sup> Hindelbank, Bern, BAR 1431, fol. 168–169v; siehe auch Fraubrunnen, Bern, BAR 1430, fol. 121–123v.

<sup>653</sup> Utzensdorf, Bern, BAR 1431, fol. 205–207.

<sup>654</sup> Mitlödi, Linth, BAR 1449, fol. 187–188v.

<sup>655</sup> Romanshorn, Thurgau, BAR 1463, fol. 48–51v.

<sup>656</sup> Mülberg, Zürich, BAR 1471, fol. 25–27.

<sup>657</sup> Rüti, Zürich, BAR 1471, fol. 96–99v.; Rüderswil, Bern, BAR 1429, fol. 109–111v; Hindelbank, Bern, BAR 1431, fol. 168–169v.

<sup>658</sup> Ebertswil am Albis, Zürich, BAR 1471, fol. 323–324.

<sup>659</sup> Flums, Linth, BAR 1449, fol. 161–162.

„Aber Wenn selbige [Kinder], Ein Wenig Lesen und Schreiben können, so müssen solche schon andere Arbeit vor sich nehmen, und dardurch Wyeder vergessen Was Sie gelernt haben.“<sup>660</sup>

Oder der Lehrer aus Rüderswil bedauerte, dass die kindlichen Talente zum Singen, Schreiben und Rechnen gar nicht berücksichtigt und gefördert würden. Die Vermittlung eines breiteren Fächerkanons scheiterte an diesem Ort anscheinend nicht an den Fähigkeiten der Lehrperson, sondern an der Bereitschaft der Eltern, ihre Kinder über einen längeren Zeitraum in die Schule zu schicken. Nicht das Gelernte war in elterlichen Augen für den Schulaustritt relevant, sondern der Zeitpunkt, an dem die Kinder die nötige Reife für die berufliche Arbeit erreicht hatten. Es lag in den Händen der Eltern zu entscheiden, ob ein Kind nebst dem Buchstabieren und Lesen noch weiteren Unterricht erhalten sollte. Mit diesem Problem war auch der am Zürcher Stadtrand in Aussersihl tätige Lehrer konfrontiert. Obwohl er mit frühen Schulaustritten zu kämpfen hatte, verblieben einige Kinder für eine längere Zeit als üblich in der Schule. Er schrieb diese Tatsache dem Wohlwollen der Eltern zu:

„Es sind aber auch solche die fleißig gekommen sind, die bis zum rechnen u. singen zimlich gellert gewesen da ihre Eltern mir Liebe und Dankbarkeit erzeigt haben. Ich habe auch rechnen und singen können, aber darzu gehören neben stunden.“<sup>661</sup>

Gegen die schnelle Ausschulung äusserte sich der Lehrer der katholischen Schule in Bischofszell. Joseph Fridolin Ott war der Ansicht, dass beim Lernprozess auf die individuelle Entwicklung geachtet werden sollte:

„Die Vernunft gaben sind sehr ungleich, und laßen sich nicht immer auf die Jahre berechnen; aber doch erst mit den Jahren kommen die richtigen Begriffe. Junge Leüte werden gleich den Schmeterlingen, schön und vollkommen, wenn Sie die gehörige Zeit als Puppen aus harren können.“<sup>662</sup>

Ohne metaphorische Anspielung, aber in der Sache auf ähnlichem Kurs bewegte sich der Oberhüniger Lehrer. Er plädierte gleichfalls für die Förderung individueller Fähigkeiten. Hauptsächlich beschwerte er sich aber darüber, dass im Umkreis nicht die gleichen Anforderungen für die Zulassung zur Konfirmation verlangt wurden. Er sah darin gar ein Druckmittel, um die Eltern dazu zu bewegen, ihre Kinder länger in der Schule zu halten.

„Nachteilig, ja schädlich ist es auch, daß Viele Kinder aus Jhrer gemeind in eine andere gemeind lauffen, um geschwinder die erlaubnuß zum Hl. Abendmahl zu erhalten, [...] man könnte die Kinder leichter zur Schule halten, wan man Jhnen ~~ih~~ sagen könte, Du wirst nicht Admitiert biß du auch gelernt hast, was man deinen gaben nach von dir fordern kan.“<sup>663</sup>

Dabei handelte es sich nicht um einen Einzelfall, wie auch die Antwort aus dem wenig entfernten Schlosswil zeigte. Dort wurde ebenfalls vorgeschlagen, das Abendmahl als Druckmittel wirken zu lassen.<sup>664</sup> In Anbetracht der wirtschaftlichen Bedeutung der Kin-

<sup>660</sup> Elsau, Zürich, BAR 1470, fol. 199–201v.

<sup>661</sup> Aussersihl, Zürich, BAR 1471, fol. 251–251v.

<sup>662</sup> Bischofszell, Thurgau, BAR 1463, fol. 301–302v.

<sup>663</sup> Oberhünigen, Bern, BAR 1431, fol. 3–4v.

<sup>664</sup> Schlosswil, Bern, BAR 1431, fol. 5–6v.

derarbeit waren daher die Wünsche nach einer verlängerten Schulzeit ein schwieriges Unterfangen.

### *Kinderarbeit*

Die Kinderarbeit stellte für die Lehrpersonen an vielen Orten ein erhebliches Problem dar. Je nach ökonomisch-regionaler Ausrichtung betraf sie die Sommer- oder Winterschule stärker. In typisch landwirtschaftlich geprägten Gebieten war der Schülerschwund im Sommer grösser als im Winter. In Dörfern mit vorwiegend protoindustrieller Produktion konnte aber auch die Sommerschule zur Regelschule werden, da die Verarbeitung von Rohstoffen für die Textilbranche in der Regel im Winter anfiel.<sup>665</sup> Nicht nur zwischen den Jahreszeiten, sondern auch innerhalb einer Jahreszeit bestanden grosse Unterschiede in der Schülerpräsenz. Der Lehrer aus Frutigen relativiert die bei Frage 12 genannte sehr hohe Zahl von 155 Kindern, welche seine Schule besuchten. Zwar seien in Spitzenzeiten im Winter bis zu 130 Lernende anwesend, es konnte aber auch vorkommen, dass zur selben Zeit lediglich 30 Schülerinnen und Schüler den Weg in die Schule fanden. Während im Winter in Frutigen mehr Knaben dem Unterricht folgten, waren im Sommer die Mädchen in Überzahl. Insgesamt bewegten sich die Schülerzahlen in den Sommermonaten zwischen 6 und 45 Lernenden.<sup>666</sup> Frutigen war kein Einzelfall, sondern entsprach einem verbreiteten Muster. In den Berggebieten des Kantons Oberland liess der Alpsommer einen grossen Teil der Schülerinnen und Schüler die Sommerschule verpassen.<sup>667</sup> Aus den Weilern Rüdlen, Faltschen und Scharnachtal rund um das Dorf Reichenbach im Kandertal vermeldete jeder Lehrer als einzige Anmerkung, dass

„von den zu diser Schul gehörigen Kinder ohngefehr den halben theil im Sommer von Mey bis September mit ihren Eltern auf die alpen ziehen. und wegen Entfernung wenig besuchen können“.<sup>668</sup>

Die Kinder waren bei verschiedenen beruflichen Tätigkeiten für die Eltern unentbehrlich. Fabrik-, Heim-, Feldarbeit und Hirtendienste sind die genannten Beschäftigungen, denen die Kinder anstelle des Schulbesuchs nachgingen. Das Hüten des Viehs wurde von dem Lehrer der Knabenschule in Pully als besonders problematisch wahrgenommen. Die Eltern hielten die Kinder vom Schulbesuch ab

„en les envoyant paître une ou deux chèvres & brebis et qui entraînent à leur suite quantité d'autres écoliers, pendant les heures destinées à l'instruction; alors ainsi abandonnés à eux mêmes dans les deux tiers de l'année (et souvent plus) il est fort difficile de faire de bons élèves.“<sup>669</sup>

<sup>665</sup> Schmidt, Heinrich Richard: Schweizer Elementarschulen im 18. und 19. Jahrhundert zwischen Konfession und Lebenswelt, in: Claudia Crotti et al. (Hg.), Pädagogik und Politik. Historische und aktuelle Perspektiven, Bern 2007, S. 34ff.

<sup>666</sup> Frutigen, Oberland, BAR 1455, fol. 99–102v.

<sup>667</sup> Aeschi, Oberland, BAR 1455, fol. 135–136v; Krattigen, Oberland, BAR 1455, fol. 137–138v; Ried, Oberland, BAR 1455, fol. 139–140v.

<sup>668</sup> Rüdlen, Oberland, BAR 1455, fol. 160; Faltschen, Oberland, BAR 1455, fol. 165; Scharnachtal, Oberland, BAR 1455, fol. 170.

<sup>669</sup> Pully Ecole des garçons, Léman, BAR 1442, fol. 250–251.



Der Fehraltldorfer Lehrer monierte, „*daß die Aufhebung des allgemeinen Weidgangs große Schuld*“ trägt, dass die Sommerschule wenig besucht wurde. Beim allgemeinen Weidegang waren individuelle Hirtepflichten obsolet. Die Abschaffung hätte unmittelbar Einfluss auf den Unterrichtsbesuch genommen, „*weil sinther jeder der Vieh hat, seine Kinder mit demselben zur Weidt schikt, daher dan keine Schüler mehr – vorher nicht so*.“<sup>670</sup> Aus Mathod, das in der Nähe von Yverdon liegt, teilte der Lehrer Samuël Benjamin Décoppet mit, dass zumindest die jüngeren Kinder die Sommerschule besuchten, da sie bei den Feldarbeiten noch nicht mithelfen konnten. In der Nachbargemeinde Champvent würden Kinder, die älter als dreizehnjährig seien, im Sommer in der Schule fehlen. Dabei schadeten sie sich selber, indem sie viel von dem Gelernten wegen den langen Absenzen wieder vergessen würden; sehr zum Unmut der Pfarrer.<sup>671</sup> Der spätere Basler Armenschullehrer Matthias Buser erinnerte sich in seinen Lebensaufzeichnungen an die ökonomisch schwierige Zeit im Jahr 1799. Damals war er selber Schulkind und musste aufgrund der wirtschaftlichen Krisenlage als Hirte arbeiten. Nichtsdestotrotz nutzte er auf der Weide die Möglichkeit, sich mit einem mitgebrachten Buch zu bilden:

„Ein Gebet- oder Gesangbuch füllte meine Tasche und die müssige Zeit bei meinen Schafen. (...) An den Sonntagen löste uns unser Vater ab, damit wir die Kirche und Kinderlehre besuchen und auf den Montag neuen Mut sammeln konnten.“<sup>672</sup>

Buser war nicht der einzige Schüler, der sich selber zu helfen wusste. Die Lektüre während der Arbeit war laut Messerli keine Seltenheit.<sup>673</sup>

Wie wichtig die Kinderarbeit für die Haushalte war, zeigte sich auch im thurgauischen Steinebrunn. Der dortige Lehrer teilte in der Enquête einen Wunsch der lokalen Bevölkerung mit. Es ging um die Standortwahl der Schule, die für die Eltern eine wirtschaftliche Bedeutung hatte. Rund dreissig Schülerinnen und Schüler, die in verstreuten Häusern wohnten, hätten einen kürzeren Schulweg ins benachbarte Erdhausen. Aus arbeitszeitlichen Gründen würden die Eltern den Unterricht dort vorziehen:

„Bey unsren katholischen sehr zerstreuten Gemeindlein herschet eine wahre drückende Armut, Eltern begierden dan die Schul in Erdhausen zu haben, damit alle Täg ihre Kinder nach geendigten Schul:Stunden gleich wiederum zu dem Spinnrocken hinsetzen können, um für die Haushaltung noch den eint- und anderen Kreützer verdienen zu können.“<sup>674</sup>

### *Armut*

Ein besonders prekäres Beispiel für die Mithilfe der Kinder an der familiären Subsistenz erwähnt der Lehrer aus Unterseen. Die armen Bewohner einiger verstreut liegenden, weiter entfernten Häuser würden ihre Kinder „*lieber dem Allmosen nach, als in die Schule schiken*“.<sup>675</sup> Ganz ähnlich klang es aus St. Stephan im Simmental.<sup>676</sup> Die von den Lehrpersonen gemachten Anmerkungen lassen darauf schliessen, dass diese um die wirt-

<sup>670</sup> Fehraltldorf, Zürich, BAR 1470, fol. 211–212.

<sup>671</sup> Mathod, Léman, BAR 1444, fol. 81–82.

<sup>672</sup> Matthias Buser in: Kradolfer, Wilhelm (Hg.): Ein Lehrerleben vor hundert Jahren. Aufzeichnungen des Basler Armenschullehrers Matthias Buser (1788–1848), Basel 1930, S. 12.

<sup>673</sup> Messerli, S. 350–354.

<sup>674</sup> Steinebrunn, Thurgau, BAR 1463, fol. 39–40v.

<sup>675</sup> Unterseen, Oberland, BAR 1455, fol. 209r–211v.

<sup>676</sup> St. Stefan, Oberland, BAR 1455, fol. 52–53v.

schaftliche Notwendigkeit der Kinderarbeit wussten. Sie zeigten mehrheitlich Verständnis für das Dilemma, das zwischen Schulbesuch und Kinderarbeit bestand. Von den Kindern, die aufgrund arbeitsbedingter Absenzen Lernrückstände aufwiesen, erwarteten die Lehrer von St. Stephan und Leissigen allerdings, dass sie von den Eltern zu Hause zum Lernen angehalten werden. Der Leissiger Lehrer beschwerte sich, „*das sie kaum ein Búchstaben können und dann ein Schulmeister vil mit Buchstabieren Versäumen muß*“.<sup>677</sup>

Zuweilen wurden die Schülerinnen und Schüler armer Eltern um ihre missliche Lage bedauert. Der Lehrer aus dem solothurnischen Laupersdorf kritisierte die ungleichen Startchancen für wirtschaftlich benachteiligte Schülerinnen und Schüler: „*Kinder, welche Verstand und willen hätten etwas zu lernen, müssen zurück bleiben, und andern Leütten Sklaven seyn*“.<sup>678</sup> Damit auch die ärmeren Eltern ihre Kinder regelmässig zur Schule schicken konnten, schlugen die Lehrer aus Mitlödi und Bischofszell vor, die bedürftigen Eltern finanziell zu unterstützen, damit deren Kinder nicht einer beruflichen Verrichtung während der Schulzeit nachgehen mussten und somit dem Unterricht folgen konnten.<sup>679</sup> Es gab bereits Bestrebungen in diese Richtung, die unter dem alten Regime im solothurnischen Herbetswil vorgenommen wurden. 1794 wurde ein Stück Land auf der Allmend „*für die Armen Kinder der Schule*“ zur Verfügung gestellt. Der Lehrer bemängelte, dass das Land von schlechter Qualität war. Es sei nicht bewirtschaftet worden, „*weil man schier keinen nutzen darmit Schaffen konnte*“.<sup>680</sup> Die ökonomisch schwierige Situation liess den Lehrer aus dem Flecken Ruchenbühl im Kanton Oberland hoffen, dass die neue Regierung für bessere Zustände sorgen würde.

„So wünschet der Schuhl-Mster: und hat das Beste und Vollkommenste zutrauen, zu Unsrer Neüen Regierung, sie werden diesen Armen Gemeinds Bürgern, etwas Für Ihre Kinder in die Schuhle Veranstalten welches ich jhnen Gütigst empfehle.“<sup>681</sup>

Die Armut zeigte sich auch dort als Schulverhinderer, wo Kinder mangels Kleidung nicht zur Schule gingen. Besonders im Winter hielt die schlechte Witterung die Eltern davor ab, ihre Kinder spärlich bekleidet den Unterricht aufsuchen zu lassen. Der Maltbacher Lehrer Adam Oppikofer brachte den Kleidermangel mit der Länge des Schulwegs in eine direkte Beziehung. Oppikofer sprach aus Erfahrung. Erst zwei Jahre zuvor wurde in Maltbach selber eine Schule errichtet. Bis dahin mussten die Kinder den weiteren und anscheinend gefährlichen Weg nach Affeltrangen unter die Füsse nehmen. Die neue Schule wurde unter anderem deshalb gegründet,

„Weil arme Aeltern an die Kleidung ihrer Li: Kinderen weniger verwenden müßen, wen sie ihre Kinder im Dorfe können schulen laßen, als wen sie selbige in die weite schicken müßen. Diß macht armen Elteren die bezahlung des schul-Lohnes leichter, und möglicher.“<sup>682</sup>

<sup>677</sup> Leissigen, Oberland, BAR 1455, fol. 215–216v.

<sup>678</sup> Laupersdorf, Solothurn, BAR 1461, fol. 11–12.

<sup>679</sup> Mitlödi, Linth, BAR 1449, fol. 187–188v; Bischofszell, Thurgau, BAR 1463, fol. 301–302v.

<sup>680</sup> Herbetswil, Solothurn, BAR 1461, fol. 27–28v.

<sup>681</sup> Rauchenbühl, Oberland, BAR 1455, fol. 225–226v.

<sup>682</sup> Maltbach, Thurgau, BAR 1463, fol. 439–440v.

Dadurch dass weniger Geld für die Bekleidung verwendet werden musste, sollte die Bezahlung des Schulgelds geleistet werden können. Andernorts bereitete die Bestreitung eben dieses Schulgelds<sup>683</sup> oder das Mitbringen eines Stückes Holz<sup>684</sup> Probleme.

### *Einbussen beim Schulgeld*

Die Armut der Eltern wirkte sich direkt auf die Lohnsituation der Lehrer aus. Besonders in ländlichen Gegenden bildete das von den Eltern bezahlte Schulgeld einen nicht zu unterschätzenden Bestandteil des Lehrerlohns. Der Buochser Lehrer, Joseph Ignazi Maria Achermann, litt unter dem schlechten Schulbesuch und rechnete vor, für welche geringe Summe er unterrichtete:

„In disem Winter habe ich am bürgen berg in dem berg gemeindhauß welches von meiner wohnung den berg hinauf eine kleine halb stund entfernt 29 knaben, und 10 Mädchen schulgehalten, von welchen einige armme, und einige so wenige tåg in der Schul erscheinen, daß jch im Christm, Jenner, und Horner biß am 15 alleß zu samem gerechnet bej 6gl 24 ß, Schullohn hoffen kann.“<sup>685</sup>

Aus den Äusserungen anderer Lehrer geht hervor, dass an Orten, wo wirtschaftlich prekäre Verhältnisse herrschten und keine kommunalen oder kirchlichen Geldquellen vorhanden waren, die Lehrer je nach Schulbesuch mit Lohnseinbussen rechnen mussten.<sup>686</sup> Der Kappeler Lehrer Ulrich Schälibaum kritisierte vor allem das Fehlen eines Schulfonds,

„dann bey schlechten Zeiten werden die Kinder unfleißig geschickt, die einte Wochen kommen sie, die andrer Wochen oder Täge nicht, und muß doch d Schullmeister alle Tag darbey verbunden seyn, und ich bekenne es frey, daß ich bey meinem vieljährig Schuldienst, oft von meinem eignen gering Vermögen eingebüßt habe, und dann auch oft den Wohlverdient gering Lohn, noch mit großer Müh eintreiben muß“.<sup>687</sup>

Auch im appenzellischen Bühler setzte sich der Lehrer mit demselben Problem des inexistenten Schulfonds auseinander. Ihm erwachse dadurch ein grosser Nachteil, „*weil die Zeit mit wenig Schüler vorbey geht, als wan dieselben zahlreich sich einfinden würden*“.<sup>688</sup> Egal wie viele Kinder die Schule besuchten, er musste dennoch Unterricht halten und verdiente bei spärlichem Besuch nur wenig. Obwohl ihn dieser Missstand störte, bewertete er die Situation armer Eltern als noch schlimmer. Aufgrund des fehlenden Schulfonds seien diese gezwungen, die Entlohnung des Lehrers selber zu bezahlen. Dazu seien sie nicht immer in der Lage und müssten ihre Kinder von der Schule fernhalten. Zu allem Übel gesellte sich verschiedenerorts auch eine schlechte Zahlungsmoral hinzu. Diese war nicht nur bei armen Eltern festzustellen, sondern konnte auch auf „*vermögli- chere*“ zutreffen.<sup>689</sup> Der Oberembracher Lehrer klagte, es gäbe „*so schlechte Eltern, dass wann sie das Schullöndlein schon des jahrs auch etwann einmahl geben könnten, es*

<sup>683</sup> Clarens, Léman, BAR 1446, fol. 99–100v; Rohrschach, Thurgau, BAR 1458, fol. 188–189.

<sup>684</sup> Dietikon, Baden, BAR 1424, fol. 284–285v.

<sup>685</sup> Buochs, Waldstätten, BAR 1465, fol. 18–19v.

<sup>686</sup> Seftigen, Bern, BAR 1430, fol. 149–151v; Esslingen, Zürich, BAR 1421, fol. 122–128; Freudwil, Zürich, BAR 1421, fol. 198–201v; Uerikon, Zürich, BAR 1421, fol. 76–77v.

<sup>687</sup> Kappel, Linth, BAR 1449, fol. 116–117v.

<sup>688</sup> Bühler, Säntis, BAR 1458, fol. 73–74v.

<sup>689</sup> Glarus, Linth, BAR 1449, fol. 1–3.

doch von einer Zeit zur anderen aufschieben.“<sup>690</sup> Damit wurde er nicht nur um seinen Lohn gebracht, sondern auch um seine Bereitschaft und Motivation, weiter im Schuldienst tätig zu sein. Er wünschte sich, dass die Eltern für den Schulbesuch ihrer Kinder verpflichtet werden können:

„Ich wolte mein dienst gern mit allem fleiß, und mit möglichstem Ernst u. Eifer wie bis hin verrichten wann mir gott dazu gesundheit u. Leben schenket. Allein aber wegen gar schwächer Entrichtung von Etwelchen Bürgern unser gemeine, macht es mich so vertrießlich, daß ich lieber wil mich meines diensts bedanken. Als mich weiter mit so grosser Mühe und vieler Vertrießlichkeit damit schlepen u. plagen. – Insonderheit wann die Elteren wie sie bißhin gewohnt gewesen ihre Kinder nur nach ihrem belieben u. Eigen Willkuhr in die Schulle schicken können.“<sup>691</sup>

Die hier erwähnte Verbindlichkeit wurde in einer Vielzahl der Antworten gefordert. Dabei hofften die Lehrpersonen auf die Unterstützung der helvetischen Gesetzgeber zählen zu können.

### Schulpflicht

Die Kommentare zum schlechten Unterrichtsbesuch zogen zahlreiche Forderungen nach sich, die eine Verbesserung des Schulbesuchs erwarten liessen. *„Rath, Hilf, und Unterstützung, daß alle Aeltern angehalten werden möchten, ihre Kinder bis in ein zu bestimmendes Alter täglich in die Schulen zu schicken“* lautete der Wunsch des Lehrers der katholischen Schule in Glarus.<sup>692</sup> Die Lehrer aus Oberhünigen und dem benachbarten Schlosswil hofften, dass *„ein Mittel möchte erfunden werden, dass die Aeltern Ihrer Kinder fleißiger zur Schule hielten“*.<sup>693</sup> Dieses Mittel wurde in anderen Fällen meistens konkretisiert. Eltern sollten durch den Druck der Regierung verpflichtet werden können, ihre Kinder in die Schule zu schicken.<sup>694</sup> Aus der Sicht des Fraubrunner Lehrers wären dazu Gesetze nützlich.<sup>695</sup> Diese Meinung vertrat auch der Lehrer aus Mitlödi, indem er den gesetzeslosen Zustand kritisierte, der den Schulunterricht beeinträchtigte.<sup>696</sup> Das Einführen von *„Maas-Reglen“* sollte aus Sicht des Worber Lehrers die Freiheit der Eltern einschränken, ihre Kinder nach eigenem Ermessen in die Schule zu senden. Nicht aus finanziellen Gründen sollten die Kinder zum Unterrichtsbesuch verpflichtet werden, sondern um den *„Fortgang der Aufklärung“* zu gewährleisten.<sup>697</sup> Im badischen Birmenstorf schlug der dortige Lehrer vor, dass Kinder im Alter von sieben bis zwölf Jahren zum Schulbesuch gezwungen werden müssten.<sup>698</sup>

Zur Durchsetzung der Schulpflicht wurden vereinzelt auch Sanktionen erwähnt. In diesem Zusammenhang verwies der Lehrer aus Rüti auf die Zürcher Lehr- und Schulord-

<sup>690</sup> Oberembrach, Zürich, BAR 1471, fol. 21–24v.

<sup>691</sup> ebd.

<sup>692</sup> Glarus, Linth, BAR 1449, fol. 1–3.

<sup>693</sup> Oberhünigen, BAR 1431, fol. 3–4; Schlosswil, BAR 1431, fol. 5–6v; Oberembrach, Zürich, BAR 1471, fol. 21–24v.

<sup>694</sup> Wolfwil, Solothurn, BAR 1461, fol. 22–23.

<sup>695</sup> Fraubrunnen, Bern, BAR 1430, fol. 122–123.

<sup>696</sup> Mitlödi, Linth, BAR 1449, fol. 187–188v.

<sup>697</sup> Worb, Bern, BAR 1431, fol. 44–47.

<sup>698</sup> Birmenstorf, Baden, BAR 1424, fol. 304–305v.

nung für Landschulen aus dem Jahr 1778.<sup>699</sup> Würde Artikel VIII. dieser Ordnung wiederum angewendet, könnte der Schulbesuch verbessert werden.<sup>700</sup> Durch den achten Artikel der Lehrordnung sollte ein kontinuierlicher Unterricht gewährleistet werden, da er die Eltern zum Bezahlen eines jährlichen Schulgelds verpflichtete, wenn ihr Kind bei Schulbeginn im Unterricht erschienen war.

„Es sollen also die Eltern, wenn ein Kind bey Eröffnung der Schule von dem Herrn Pfarrer in Beyseyn der Stillständler für den Winter als Schüler eingeschrieben wird, den ganzen Schullohn bezahlen, es wäre dann, dass Krankheit, oder andere wichtige Ursachen, die die Eltern dem Herrn Pfarrer angezeigt haben, ihre Kinder von der Schule abgehalten hätten.“<sup>701</sup>

Damit sollten zwei Probleme auf einen Schlag gelöst werden. Einerseits war zu hoffen, dass die Schulkinder die bezahlte Leistung einfordern würden und damit tatsächlich in der Schule erschienen. Andererseits kamen die Lehrer zu einem regelmässigen Einkommen durch das in Rechnung gestellte Schulgeld. Der Lehrer aus Rüti zielte mit seiner Bemerkung auf das erste, weniger pekuniäre Argument ab.

Auf die Ehre der Eltern hatte es der Hindelbanker Lehrer mit seinen Sanktionen abgesehen. Er war der Meinung, dass „weise geseze die den Ungeschikten Unwüßenden aus schließen und verachten, von Großem Nutzen und Seegen Sein könnten“.<sup>702</sup> Da er nicht genauer beschrieb, woraus er die Unwissenden ausgeschlossen sehen möchte, kann lediglich davon ausgegangen werden, dass den Ungebildeten seine Verachtung gebührte. Mittels sozialen Drucks sollten die Eltern dazu gebracht werden, ihre Kinder in die Schule zu schicken. Ein Argument, das angesichts des vornehmlich ökonomisch begründeten Fernbleibens nicht überschätzt werden darf.

Insgesamt kann beobachtet werden, dass ein verbindlicher Schulbesuch von den Lehrpersonen vielerorts begrüsst wurde. Ausgearbeitete Vorschläge, wie die Schulpflicht vor Ort umgesetzt werden sollte, sind jedoch nur beschränkt vorhanden. Die Lehrpersonen betrachteten eine derartige Um- respektive Durchsetzung als Regierungsaufgabe. Die Lehrerinnen und Lehrer konnten lediglich Verfehlungen registrieren und gegebenenfalls weiterleiten. Trotzdem ist in den Antworten der Lehrpersonen die Hoffnung auf Besserung herauszulesen, die durch neue Regelungen Einzug halten sollte. Eine vergleichsweise umfassende Interpretation zur Schulpflicht stellte der Lehrer aus Knonau, Heinrich Grob, an. Er spannte den Bogen von konstitutionellen Überlegungen bis hin zum mangelhaften Schulbesuch einzelner Kinder:

„Die Neue Staatsverfassung, fordert Aufklärung Wissenschaften und tugend, Sittlichkeit Gehorsamme und Bruder-liebe, Sie ladet zur Veredlung des Menschlichen Herzens ein u.s.w. – Und wen dieses sol [an] alle Bürger, und Bürgerinnen kommen, und so ein Gutes volk ausmachen so muss es von jugend an eingepflanzt werden. Darzu sind die Primar-Schulen das erste Werkzeug, Und besonders wenn sie wohl eingerichtet werden. Aber doch ist es nicht genug an

<sup>699</sup> Der Gesetzestext von 1778 bestand je aus einer Schul- und einer Lehrordnung. Während die Schulordnung organisatorische Aspekte abdeckte, beinhaltete die Lehrordnung didaktisch-unterrichtsspezifische Weisungen. Erneuerte Schul- und Lehr-Ordnung für die Schulen der Landschaft Zürich. Anno 1778, in: Sammlung der Bürgerlichen- und Policey-Geseze und Ordnungen Löbl. Stadt und Landschaft Zürich, Bd. 5, Zürich 1779, S. 125–156.

<sup>700</sup> Rüti, Zürich, BAR 1471, fol. 96–99v.

<sup>701</sup> Schul- und Lehr-Ordnung, S. 134.

<sup>702</sup> Hindelbank, Bern, BAR 1431, fol. 168–169v.

guten einrichtung, sonder es ist sehr nöthig! Dass sie als eine Staats[schule] behandelt und unterstützt werden, durch weise Schulgeseze; weil es jimmer vil Leüte gibt, die gleichsam Müssen gezwungen werden ihre Kinder zu schiken; viele sagen es ist nicht nöthig viles zu wissen u.s.w. Andere sind zu Träg oder kennen den Nuzen selber nicht, (...) Und wan sie gewachsen sind, wünschen sie, dass sie alles könnten u.s.w.“<sup>703</sup>

Es ist in Grobs Antwort erkennbar, dass er sich an Formulierungen anlehnte, die dem regierungstypischen Diskurs zum öffentlichen Schulwesen entsprachen. Er schrieb, dass Aufklärung, Tugend oder Bruderliebe Bestandteile der neuen Verfassung waren. Diese abstrakten Zielsetzungen und der Wortlaut weisen grosse Ähnlichkeiten mit dem weiter oben beschriebenen Verfassungskatechismus auf. Trotzdem bildet Grobs Antwort nicht lediglich ein rhetorisches Muster ab, sondern zeigt die Reflexionen eines Lehrers über den Schulalltag. Aus seiner Biographie geht hervor, dass Grob auf den Gütern seines Vaters gearbeitet hatte, bevor er Lehrer geworden ist. Er trat danach in den Dienst eines Kaufmanns, den er bei seinen Geschäften in Luzern und Zürich assistierte. 21-jährig legte er die „Probe“ ab, die der „*Convent vom Geistlichen und Weltlichen Stand in Zürich*“ als Kriterium für die Lehrbefähigung abgehalten hatte. Grob beschrieb die Bedingungen für den Test lakonisch: „*Wer lust hatte und sich getraute die Probe auszuhalten wurde zugelassen.*“<sup>704</sup>

Zum Zeitpunkt der Enquête konnte der Knonauer Lehrer bereits auf 14 Jahre Unterrichtspraxis zurückblicken. Seine längeren Anmerkungen sind bezeichnend für das Interesse und Engagement, das er der Entwicklung der schulischen Situation entgegenbrachte. Er legte grossen Wert auf das Erlernen des Schreibens. In diesem Zusammenhang kritisierte er eine Verschlechterung der schulischen Situation, wie sie in seinen Augen seit dem Jahr 1796 festzustellen war. Grob befand sich in der unbefriedigenden Lage, dass er sich weder auf alte Regelungen, die nicht mehr berücksichtigt wurden, noch auf neue Gesetze berufen konnte. Diese legalen Schwierigkeiten kommen in seiner Antwort deutlich zum Ausdruck:

„Es wäre sehr guth und würde bey alten und jungen mehr freude erweken, wen in der Altagschul, das Fundament zum Zeitlichen wie zum ewigen gelegt wurde! Unter meiner Amtsführung, ist Zuvor das Schreiben Zimlich wohl gelehrt worden, so dass kein Kind, weder Knaben nach Mädchen entlassen worden, bis es fertig und Recht auswendig schreiben konten, bis Anno 1796. von da an fieng es an abzunehmen, von jahr zu jahr, so dass wenn der Schule nicht mit Ernst aufgeholfen wird, nach und nach alles verschwindet! Ausgelassenheit und Ungehorsame einnt jimmer zu, Lauheit und Eigensinn viler Elteren sind die Haupt ursach, jeder wil befehlen, aber wenig thun, die aus gelassenheit und Trägheit hat diss jahr sehr zugenommen, aber der Schullehrer wurde Schwach Unterstützt, es hiesse unter Achsellupfen, gedult: die alten geseze will mann nicht mehr befolgen; und neue sind hier über nach keine da: u.s.w. Und doch wären vile froh wen sie mehreres könnten.“<sup>705</sup>

Heinrich Grob plädierte für die Durchsetzung einer verbindlichen Regelung der Schulpflicht. Den Munizipalitäten traute er indes wenig schulspezifischen Sachverstand zu. Darum wünschte sich der Knonauer Lehrer, bei schulpolitischen Entscheidungen auf Munizipalitätsebene als Experte herbeigezogen zu werden,

<sup>703</sup> Knonau, Zürich, BAR 1471, fol. 310–313v.

<sup>704</sup> ebd.

<sup>705</sup> ebd.

„weil die Meisten glieder wenig Kenntniss von der Schulführung haben, (...); denn wenn mann die sache jedem Gliede besonders erklären muss, so geht es lang und kommt am ende doch nach wenig heraus.“<sup>706</sup>

Nicht nur die Schulpflicht, sondern auch der Schulaustritt sollte neu geregelt werden. Grob versuchte diesen an bestimmte fachliche Fähigkeiten zu knüpfen:

„Es wurde guth seyn, wen in Zukonft kein Kind mehr der Alltagschule entlassen wurde, wenn es gaaben und fähigkeiten hat, bis es auch ohne fehler auswendig schreiben, Schriften lesen, und alle 5. Species nebst der Regeldetri in ganzen Zahlen Rechnen könnte, Man könnte füglich die halbe Zeit, wo man bis dahin zum auswendiglehren gebraucht hat dazu an wenden, Auf solche weise wird das fundament zum Geistlichen und Weltlichen Gleichgelegt.“<sup>707</sup>

### *Ganzjahresschule*

Während bereits der reguläre Besuch der Winterschulen Probleme bereitete, so war der Wunsch nach einer Ganzjahresschule eine noch höhere Forderung. Nichtsdestotrotz äusserten sich rund 10 Lehrer zur Thematik einer ganzjährig geführten Schule. Begründet wurde die Notwendigkeit dieses Anliegens vorrangig mit dem Argument des Lernverlusts, der während der Sommermonate ohne Schulbesuch grassiere. Die Lehrer klagten über den grossen Aufwand, der am Anfang der Winterschulen betrieben werden müsse, damit die Schülerinnen und Schüler wieder den Stand des letzten Jahres erreichten.<sup>708</sup> Es galt aber nicht nur das Gelernte à jour zu halten, sondern vereinzelt wurde davon ausgegangen, dass die Ganzjahresschule der Umsetzung eines anspruchsvolleren, fachlich diversifizierteren Lehrplans diene. Der Lehrer aus dem bernischen Ober-Steckholz empfahl die Ganzjahresschule, „weil die Menschen jezt zu weit mehreren Kenntnißen und Wißenschaften kommen sollen as vorher, so ist es unmöglich das dieses nur im Winter geschehen kan.“<sup>709</sup> Damit bildete er aber eher eine Ausnahme. Mehrheitlich waren auch in dieser Diskussion die ökonomischen Argumente nebst dem befürchteten Lernverlust am häufigsten vertreten.

Für die Umsetzung der Ganzjahresschule mussten die finanziellen Voraussetzungen stimmen. Eine Ganzjahresschule konnte aus Sicht der mitdiskutierenden Lehrpersonen nur dann aufgebaut werden, wenn ein genügender Lohn garantiert war. Joseph Martin Ulrich aus Arth machte das Angebot, sich bei einer ganzjährigen Anstellung fachlich weiterzubilden. Er erwartete als Gegenleistung allerdings eine Lohnerhöhung. „Würde mir ein anständiger gehalt angewiesen, so würde ich das ganze Jahr die Schule halten, und mich beschliessen die mir noch manglenden Kentnise zu erwerben, um den Pflichten eines Schullehrers genug zu thun.“<sup>710</sup> Er ging davon aus, dass die „Helvetische Regierung“ ihn über die Anforderungen, die an einen Dorfschullehrer gestellt wurden, in Kenntnis setzen würde. Für den Arther Lehrer bedeutete der ganzjährige Unterricht auch einen Schritt in Richtung Professionalisierung. Einige Zürcher Lehrer beklagten sich darüber, dass von ihnen zwar ganzjähriger Unterricht verlangt würde, aber der Lohn da-

706

ebd.

707

ebd.

708

Bettswil, Zürich, BAR. 1421, fol. 254–255v; Ober-Steckholz, Bern, BAR 1429 fol. 34–36; Arnex-sur-Nyon, Léman, BAR 1444, fol. 201–202.

709

Ober-Steckholz, Bern, BAR 1429, fol. 34–36.

710

Arth, Waldstätten, BAR 1465, fol. 81–82.



für viel zu gering ausfiel.<sup>711</sup> Denselben Mangel kritisierte auch der an der französischen Grenze in Arnex-sur-Nyon unterrichtende Lehrer Jean Daniel Charbonnier. Das momentane Schulgeld würde lediglich für ein Vierteljahr ausreichen, darüber hinaus müsse der Lehrer anderen Tätigkeiten nachgehen.<sup>712</sup> Wurde der Unterricht nicht regelmässig besucht, konnte dies für die Lehrperson wie bereits oben erwähnt grosse Einbussen verursachen. Der Horgenberger Lehrer Hans Jaob Leütold bemängelte diesen Mangel:

„Sie werden aber auch sehen, wie in Rücksicht auf das ganze Jahr das Jntresse so erstaundlich klein und sehr gering ist, Jndeßen ich die Zeit darbey muß zubringen, wie der wo 100 Kinder, dan aber ein ungleich beßers Jntresse Hat.“<sup>713</sup>

Tatsächlich unterrichtete Leütold maximal 35 Kinder. Es konnte vorkommen, dass davon aber lediglich die Hälfte erschien. Bei der Schule im Grütt in Allenwinden sollte dagegen eine „*klügere Zergliederung und Verwendung der Kirchengüter sammt noch kleiner Zulage*“ dafür sorgen, dass eine Ganzjahresschule ins Leben gerufen werden konnte. Ob der dortige Pfarrhelfer mit seiner lokalen Finanzreform auf offene Ohren stiess, kann nicht beurteilt werden. Sein vielfältiges Arbeitsspektrum wurde damit um dasjenige eines selbsternannten Finanzberaters erweitert. Nicht ohne Söffisanz bemerkte er am Schluss des Fragebogens: „*Ferner gebe jedermann zu beherzigen was er seyn möge. Seelsorger – prediger – christenlehrer – Krankenwart – und Schullehrer in der gleichen Stube zu seyn.*“<sup>714</sup>

Auffällig ist die Tatsache, dass die Thematik der Ganzjahresschule in den Anmerkungen aus den Kantonen Solothurn, Basel, Schaffhausen und Freiburg nicht erwähnt wurde. An den Schulen des Kantons Solothurn wurde ausschliesslich eine Winterschule gehalten. Anders sah es im Kanton Basel aus. Hier herrschte grundsätzlich Ganzjahresbetrieb. Der Lehrer der städtischen Barfüsser Knabenschule erwähnte in diesem Zusammenhang die Basler Schulordnung von 1766.<sup>715</sup> Lediglich vereinzelte Schulen im Distrikt Gelterkinden waren auf den Unterricht im Winter beschränkt.<sup>716</sup> Auch in Schaffhausen wurde grösstenteils ganzjährig unterrichtet. Dasselbe galt für Freiburg.

### 8.1.2 Raumnot, Schulhäuser, Schulwohnungen, Schulstuben

Schule konnte nur gehalten werden, wenn ein Raum für den Unterricht zur Verfügung stand. Es gab grosse Unterschiede, wie die Dörfer und Gemeinden mit Schulräumlichkeiten ausgestattet waren. Einige Orte verfügten über grosszügige Schulhäuser. Andernorts war der Schulhausbau lediglich ein weit entferntes Ziel, das einer Wunschvorstellung der beantwortenden Lehrpersonen entsprach. Auch mit einer wohleingerichteten Schulstube hätten sich mehrere der Befragten gerne begnügt, besonders dann, wenn sie sich mit unwirtlichen, aus ihrer Sicht auch gesundheitsschädigenden Räumen abmühen mussten. Es bestanden Bestrebungen, die ungenügende Raumsituation zu verbessern. Die finanziellen Möglichkeiten und die Bereitschaft der Gemeinden, allfällige Gelder für

<sup>711</sup> Horgenberg, Zürich, BAR 1421, fol. 10–12v; Wädenswil, Zürich, BAR 1421, zwischen fol. 31v–32.

<sup>712</sup> Arnex-sur-Nyon, Léman, BAR 1444, fol. 201–202.

<sup>713</sup> Horgenberg, Zürich, BAR 1421, fol. 10–12v.

<sup>714</sup> Allenwinden im Grütt, Waldstätten, BAR 1465, fol. 34.

<sup>715</sup> Basel, Basel, BAR 1426, fol. 90–91.

<sup>716</sup> Rickenbach, Basel, BAR 1426, fol. 198–199; Hemmiken, Basel, BAR 1426, fol. 209–210; Buus, Basel, BAR 1426, fol. 211; Wintersingen, Basel, BAR 1426, fol. 223–224.

Schulräume einzusetzen, prägten den Bau von neuen, pädagogisch nutzbaren Gebäuden. Die Lehrerinnen und Lehrer zeigten dabei Eigeninitiative, wenn es um die Suche nach geeigneten Lokalen ging. In mehreren Dörfern hofften sie, dass sich der helvetische Minister der Künste und Wissenschaften für die Schaffung neuer Schulräumlichkeiten engagieren würde. Diese Hoffnung war nicht unbegründet, zumal schon vor der Schul-Enquête eine Weisung des Direktoriums bestand, worin sich dieses mit Schulgebäuden befasste.

Stapfer wurde am 8. Dezember 1798 vom Direktorium aufgefordert, Abklärungen vorzunehmen, ob in Zehntscheunen allenfalls Schulen eingerichtet werden könnten. Der Wortlaut des direktoralen Auftrags, der auch an den Finanzminister ging, lautete wie folgt:

„1. Dem Minister des öffentlichen Unterrichts solle aufgetragen seyn bey den Verwaltungskammeren nachfolgend Erkundigungen einzuziehen: als –

a. Ob die Vorrathshäuser der Klöster und Pfarreyen die seit der Abschaffung der Zehnten überflüssig geworden sind, sich in einem Zustande befinden, um zu irgend einer Unterrichts- oder wohlthätigen Anstalt dienen zu können.

b. Ob die Gemeinen in denen diese Gebäude sich befinden, dergleichen Anstalten bedürfen und ob sie im Stande seyen etwas zu Errichtung derselben beyzutragen.

2. Der Finanz Minister soll eingeladen seyn, mit dem Verkauf dieser Gebäude einzuhalten, im fall sie zum öffentlichen Unterricht gebraucht werden könnten.“<sup>717</sup>

Diese Verfügung macht den Anschein, als wollte das Direktorium schulische Raumprobleme dadurch lösen, indem auf vorhandene Wirtschaftsgebäude zurückgegriffen werden sollte, die bis anhin zur Ablieferung der Zehnten genutzt wurden. Bei genauerer Betrachtung ist aber festzustellen, dass für das Direktorium der potentielle Verkauf von Zehntscheunen im Vordergrund dieser Gebäudezählung stand und nicht unbedingt die Nutzung für die Schule. Nach der Abschaffung der Feudallasten<sup>718</sup> am 10. November 1798 bestand aus der Sicht des Direktoriums kein Bedarf mehr an den Zehntscheunen. Das Direktorium wollte vorerst

„die zur Einsammlung des Zehntens bestimmten Gebäude öffentlich verkaufen (...), da durch Aufhebung des Zehntens diese Gebäude überflüssig geworden und zu jedem andern Gebrauch für die Nation untauglich sind“.<sup>719</sup>

Die darauf folgende Debatte der gesetzgebenden Räte entschärfte den radikalen Verkaufsentscheid des Direktoriums, indem angefügt wurde, dass nur diejenigen Zehntscheunen öffentlich versteigert werden durften, die „für die Nation zu jedem andern Gebrauche untauglich sind.“<sup>720</sup> Schliesslich versuchte das Direktorium den relativen Verkaufsbeschluss im Sinne der gesetzgebenden Räte umzusetzen. Die Idee, die Zehntscheunen als Schulräume zu benutzen, entstand folglich erst bei der Umsetzung des Parlamentsbeschlusses. Indessen fragte Stapfer bei den Lehrerinnen und Lehrern mittels

<sup>717</sup> BAR 1423, fol. 40–41.

<sup>718</sup> ASHR, Bd. 2, S. 5–71; S. 941–947; Bd. 3, S. 430–515; ebd., S. 626–634.

<sup>719</sup> ASHR, Bd. 3, S. 597.

<sup>720</sup> ebd.

Schul-Enquête nach, wie die direkt Betroffenen die Lage um die Schulräumlichkeiten einschätzten.<sup>721</sup>

Knapp vierzig Lehrer fanden es erwähnenswert, ihre Überlegungen zur Schulraumsituation in den freien Anmerkungen kundzutun. Von regionalen Auffälligkeiten kann insofern gesprochen werden, als dass im Kanton Basel das Schulraumthema vergleichsweise häufiger thematisiert wurde als andernorts. Ebenfalls stärker vertreten waren die Kantone Zürich und Thurgau. Hingegen ist aus dem grossen Kanton Léman nur eine Bemerkung eines Lehrers über die schulischen Räumlichkeiten vorhanden. Gar keine Antworten dazu liegen aus den Kantonen Säntis, Schaffhausen und Freiburg vor. Mehrheitlich äusserten sich die Lehrpersonen zu Schulstuben. Schulhäuser kamen deutlich seltener zu Sprache. Im Sinne der genannten direktoralen Verfügung schlug der Pfäffiker Lehrer Joseph Anton Feüsi vor, den Schlossturm der sogenannten Weissenburg als Schulhaus zu nutzen. Die Schlossanlage sollte dem Lehrer als Wohn- und Arbeitsort dienen:

„Jst in dem Ehemaligen Schloß Pfeffikon ein schönes Gebeüde und der Garten, in Mitte der Gemeind, wo ein Schullehrer sey er Geistlich, oder Weltlich, eine Anständige Wohnung und für die Kinder genugsame Gelegenheit wäre, nicht nur für eine sondern für mehrere.“<sup>722</sup>

Damit reagierte Lehrer Feüsi auf die neuen politischen Gegebenheiten und versuchte, ein nicht mehr genutztes Gebäude für die Schule zu beanspruchen.

Nicht selten wurde der Unterricht mangels Schulhaus in den eigenen vier Wänden abgehalten. Der Unterschächer Lehrer fügte in seiner Antwort an, da *„hier kein Schulfond, und kein Schulhaus ist, ich muste bisher die Schule in meinem selbst eignen Hause halten.“*<sup>723</sup> Wohnstuben, die auf diese Weise doppelt belegt wurden, bedeuteten für die Familie der Lehrperson eine Belastung.<sup>724</sup> Andererseits gab es auch Lehrpersonen, die mit dieser Belastung gut zugekamen, wenn nicht noch andere Probleme dazu gekommen wären. Störend sei weniger die Tatsache, den Unterricht in der eigenen Wohnstube abzuhalten, monierte der Wülflinger Lehrer, sondern diejenige, dass bei ihm französische Truppen ein- und ausgingen.<sup>725</sup> Die Einquartierung von Militärs im eigenen Haus wurde von den Betroffenen als beschwerlich beschrieben. Wilhelm Rudolf Wolf, der Lehrer der Zürcher Fraumünsterschule, reklamierte hingegen, dass seine Wohnung und die Schulstube eine halbe Viertelstunde auseinander lägen. Obwohl er damit nur einen kurzen Schulweg unter die Füße nehmen musste, war es ihm Grund genug, diesen Umstand zu erwähnen. Das lässt in seinem Fall darauf schliessen, dass die Nähe zwischen Wohnung und Stube eine Notwendigkeit bildete. Für ihn war die Kombination von Wohnung und Schulstube in einem Raum kein Problem.<sup>726</sup>

Indes spielten finanzielle Aspekte bei der Frage nach Schulräumlichkeiten eine wichtige Rolle. Der Lehrer aus Bärschwil reklamierte, dass er die Schule bereits seit 13 Jahren in

<sup>721</sup> „15. Schulhaus. a) Dessen Zustand; neu oder baufällig? b) Oder ist nur eine Schulstube da? In welchem Gebäude? c) Oder erhält der Lehrer in Ermangelung einer Schulstube Hauszins? wie viel? d) Wer muß für die Schulwohnung sorgen, und selbige im baulichen Stande erhalten?“ Stapfer, Instruktionen, S. 99.

<sup>722</sup> Pfäffikon, Linth, BAR 1449, fol. 264–265.

<sup>723</sup> Unterschächen, Waldstätten, BAR 1465, fol. 193–195v.

<sup>724</sup> Niederbipp, Bern, BAR 1429, fol. 222–223.

<sup>725</sup> Wülflingen, Zürich, BAR 1470, fol. 131–134.

<sup>726</sup> Zürich Fraumünster, Zürich, BAR 1471, fol. 230–235.

seinem eigenen Haus gehalten hatte, aber nie dafür entschädigt worden war.<sup>727</sup> Dieselbe Kritik ist aus dem baslerischen Rothenflue zu vernehmen. Anstelle der lukrativen Vermietung seiner eigenen Räumlichkeiten an einen Gewerbetreibenden nutzte der dortige Lehrer die Wohnstube für den Unterricht; zu schlechteren Bedingungen wohlgerneht.

„Da das Schulhaus mein Eigenthum ist, so könnte ich von der Schulstube, wan ich sie einem Pasamenter verliehen würde, jährlich 30 Haußzins haben, nun zalt mir die Gemeind nur 4 lb da auch der Boden in derselben Gantz zertreten ist, und das dieses ohnstreitig, von dem vielen {laufen} der Schulkinder herkommt, so glaubte ich, derselbe sollte nicht Auf meine eignen Umkösten gemacht werden.“<sup>728</sup>

Die Antwort in der Schul-Enquête gab dem Rothenfluer Lehrer die Möglichkeit, diese, aus seiner Sicht unbefriedigende Situation einem Gremium mitzuteilen, von dem er Unterstützung erhoffte. Er wünschte sich dabei, dass die Renovation des anscheinend malträtierten Schulstubenbodens zumindest auf Gemeindekosten gehen sollte, da der Zins, den er für die Benutzung der Schulstube verlangte, deutlich unter dem Marktwert liegen würde. Obwohl der schulische „Normalbetrieb“ mit wirtschaftlichen Einbussen verbunden war, beschwerte sich der Rothenfluer Lehrer vor allem, wenn es um die Instandhaltung seiner Schulstube ging. Ganz ähnlich argumentierte der Lehrer aus dem zürcherischen Dachslern. Unter den bisherigen Bedingungen wäre ihm der Unterricht in der eigenen Schulstube nicht mehr möglich. Da seine Familie grösser wurde und er auch mehr Schulkinder verzeichnete, kam er an die Grenzen seiner räumlichen Kapazitäten. Er wünschte „den meinigen ein eigenes Stübchen zu machen, worin sie während der Schulzeit, damit die Schühler nicht gestöhrt werden sich aufhalten können.“<sup>729</sup> Der springende Punkt zur Umsetzung dieser unterrichtsdidaktisch begründeten Massnahme lag aber wie bereits in Rothenflue bei der Finanzierung. Der Dachslerner Lehrer schrieb, „wie schwehr muss mir dies bey der sonst geringen Besoldung, und des eben so geringen Hausszinsses, der erst seit 2 Jahren auf 6 lb gesetzt worden da es vorher nur 3 lb. ware diss gib ich doch zu bedenken“. Die beiden Lehrer stimmten Verbesserungen am Schulgebäude zu, sofern sie die Kosten nicht selber übernehmen mussten.

Umgekehrt war es auch möglich, dass die Lehrerinnen und Lehrer im Schulhaus wohnten und dafür Miete bezahlten. Im bernischen Lindenthal musste der Lehrer aus seinem „geringen Schuleinkommen (...) für die Behausung im Schulhaus, jährlich Fl 10. Hauszins bezahlen.“<sup>730</sup> Eine richtiggehende Odyssee um geeignete Schulräume erlebte Lehrer Leonard Reütlinger aus dem Zürcher Niederdorf. Der fünfundvierzigjährige Familienvater erzählte:

„Anno 1784. ward ich als Vicarius der Schule in der fraumünster Gemeinde erwählt, auch da schon hatte ich das Missgeschik, kein eigenes Schulgebäude zu bekommen, und ware also gezwungen für 74. fl. jährl: Hauszins ein Wohn- und Schulzimmer zu mieten.“<sup>731</sup> Bei seinen weiteren schulischen Engagements hatte er „erstaunliche Mühe, ein dem Institut gemäss, bequeme und geräumige Schulstube und Wohnung zu bekommen, weil jeder Eigenthümer einen Ekel hat, eine Schule in seinem Hauss zu haben.“

<sup>727</sup> Bärschwil, Solothurn, BAR 1461, fol. 59–60.

<sup>728</sup> Rothenflue, Basel, BAR 1426, fol. 205–206.

<sup>729</sup> Dachslern, Zürich, BAR 1471, fol. 120–121.

<sup>730</sup> Lindenthal, Bern, BAR 1430, fol. 109–110.

<sup>731</sup> Zürich Niederdorf, Zürich, BAR 1471, fol. 222–225.

Der häufige Wechsel der Schullokalität scheint in der Stadt Zürich keine Seltenheit gewesen zu sein. Bevor weiter auf die vielen Umzüge des Lehrers der Fraumünsterschule eingegangen wird, sei hier der Lehrer von Bursinel und Dully genannt. An den beiden am Genfersee gelegenen Orten bestand eine spezielle Praxis bezüglich der Schulstube. Lehrer Jean Daniel Donnet wechselte seine Lokalität alle zwei Jahre. Abwechslungsweise hielt er den Unterricht in Dully, dann wiederum in Bursinel. Zum Zeitpunkt der Enquête bewohnte er eine Stube in Dully.<sup>732</sup>

Kehren wir zurück nach Zürich. Der Lehrer der Fraumünsterschule, der fünfunddreissigjährige Wilhelm Rudolf Wolf, listete minutiös auf, zu welchem Zeitpunkt an welchem Ort die Schule gehalten wurde. Diese Auflistung bietet einen guten Einblick in die Beschreibung der jeweiligen Schulstuben. Es sind zum Teil auch die Motive für den Weiterzug in diesem Text benannt. Aus diesem Grunde wird hier die gesamte Anmerkung der Zürcher Fraumünsterschule in leicht gekürzter Form wiedergegeben. In den vierzehn Jahren zwischen 1785 bis 1799 unterrichtete Wolf an acht verschiedenen Orten. Zeitweise musste er auf eine andere Kirchgemeinde ausweichen, weil er in der eigenen keine Schulstube gefunden hatte:

„Rücksichtlich des Orts dieser Schule mag wohl noch keine andere in solche fatale Lagen gekommen seyn. Anno 1785. ware ein dunkler Eingang von zwey Treppen, welche nicht zum beßten konditionirt waren, übrigens das Wohn- u: Schulgemach (welches eins und eben daßelbe war) geräumig und heiter. Anno 1787. wieder eine andere Wohnung, 2 Treppen hoch – klein, etwas finster, in einer kleinen Nebengaße. Schul u: Wohnstube ein u: eben daßelbe. Anno 1789. Die Wohnung heiter, aber äußerst klein. Anno 1792. Wohn- u: Schulstube ein u: eben daßelbe. Kam man so gerade von der Gaße in die Stube, so sah man – nichts. Nachher bekame auf dem untern Boden, welcher der Gaße eben lag, etwas das einer Schule ähnlich sahe, oder sehen sollte; aber gerade vor den Fenstern war der Ort, wo man F. v. die Schweine zu schlachten pflegte. Anno 1794. Wohn- u: Schulwohnung ein u: eben daßelbe. Die Stube selbst heiter, aber nicht geräumig.

NB: Zwischen den Jahren 1789 bis 1791. zeigte sich keine Gelegenheit für die Schule, und (weil hier wohl zu bemerken ist, daß Leüte, die eine Wohnung verleihen können, jeden andern eher anzunehmen pflegen, als einen Schullehrer mit einer Schule; desnahen es auch kömt, daß diejenigen Schullehrer in unsrer Stadt-Gemeinde, welche nicht bestimmte – angekaufte Wohnung u: Schule haben – immer die schlechtesten Wohn- und Schulgemächer inne haben – ) In diesen Jahren mußte sie wirklich in der Petrinischen Gemeinde gehalten werden.

Anno 1797 bis 1798 . – Eines der schlechtesten Wohngemächer, wo es bey naßer Witterung öfters auf Lehrer und Kinder hinabregnete; und dennoch wurde von dem Eigenthümer des Hauses keine Schule geduldet. Auf den Sept: 1798. zeigte sich eine Gelegenheit für die Schule, aber kein Wohngemach in der nehmlichen Gemeine für den Lehrer, so daß dieser beynahe eine 1/2 Vrtl. Stund gen Wegs zur Schule hat, u: ein Wohngemach vor fl. 70. verzinßen muß. Obige Gelegenheit vor die Schule dauerte aber nicht länger als bis es kälter wurde, da sie wegen Mangel eines Ofens auf die ehemalige Zunft zum Kameel versetzt wurde, und zwar durch gütige Verwendung des Bgr: Diacon Geßners.<sup>733</sup>

Die häufigen Ortswechsel waren mitunter begründet durch die Antipathie der Vermieter gegen die Vorstellung, eine Schule im Haus zu haben. Lehrer Wolf zählte sich zu den

<sup>732</sup> Dully & Bursinel, Léman, BAR 1442, fol. 162–163.

<sup>733</sup> Zürich Fraumünster, Zürich, BAR 1471, fol. 230–235.

schlechter gestellten Lehrern, da er nicht über eine eigene Wohnung verfügte. In seinen Augen mussten seinesgleichen öfter mit schlechten Schulstuben Vorlieb nehmen als Lehrer, die zugleich Hausbesitzer waren. Anhand der geäusserten Kriterien, die er bei seiner Einschätzungen benutzte, ist erkennbar, dass Geräumigkeit und Helligkeit zwei der wichtigsten Anforderungen an eine Schulstube waren. Teilweise befanden sich die Räume aber in einem derart miserablen baulichen Zustand, dass selbst ein undichtes Dach nicht vor dem Unterrichten abhalten konnte. Gerade für Winterschulen war eine passable Wärmeregulierung mittels Ofen eine unabdingbare Voraussetzung.

Mit unsteten Raumverhältnissen kämpfte der Lehrer in Dulliken. Französische Truppen benutzten das reguläre Schulhaus als Hauptwache. Notgedrungen mussten die Schülerinnen und Schüler in ein Ersatzgebäude ausweichen, das der Lehrer als reine Katastrophe beschrieb:

„Was das Schulhaus anbelangen tuot, so ist es ein ungesundes Haus und füecht, das ich, und Kinder vielzeit krank worden seind. Die Stuben ist Sonnen halb ganz im boden, wie ein Käller und wenn man heizen tuet, so schwitzen die mauren und wenn es regenweter ist, so setzet sich das waßer durch die muren hinein, da stinket es und schmeckt, das es nicht auszustehen ist. ... mit dem obigen ist es genug ich hoffe die neue Regierung werden die Bürger der gemeinde aufnehmen, und machen das die Stuben in eine andere ornig gemacht wirt.“<sup>734</sup>

Das gesundheitsschädigende Raumklima im Provisorium sollte mit der Hilfe der helvetischen Regierung verbessert werden. Der Dulliker Lehrer setzte seine Hoffnung in die zentralstaatlichen Instanzen, da er offenbar auf Gemeindeebene nichts bewirken konnte. Raumklima war auch im baslerischen Wintersingen Thema. Dort sah der Lehrer das Problem in der mangelnden Grösse der Schulstube, die zu schlechten Luftverhältnissen führte. Aus seiner Sicht

„ist sie zu klein die Kinder sitzen so gedrängt an Ein ander das keines sich rühren kan. auch ohnmöglich auf eine anständige Stellung und Sitzung kann gesehen werden, ferner ist sie zuwider, so daß die Ausdünstung so vieler Kinder. Dem Lehrer und den Schülern höchst schädlich sein muß. Tische und Bänke sind zu schmal Endl. ist es nicht, ist nicht heiter genug in der Stuben zum Lesen und Schreiben.“<sup>735</sup>

Nebst den schlechten Luftverhältnissen beachtete der Wintersinger Lehrer auch die Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler, eine physiologisch adäquate Körperhaltung einzunehmen. Schliesslich reklamierte er, dass zu wenig Tageslicht in die Schulstube einfallen würde und damit der Unterricht erschwert sei. Den Lehrer der Barfüsser Schule in der Stadt Basel plagten dieselben Probleme.

„Wegen der grossen Anzahl der Schulen beyder Lehrer, und zugleich wegen der schlechten Fenster und Feuchte der Schulstube, wäre es sowol für unsere und der Schüler Gesundheit, als auch zur Erleichterung des Unterrichts sehr dienlich, wenn andere Verfügungen damit getroffen würden.“<sup>736</sup>

All diesen Klagen ist gemein, dass auf eine Verbesserung durch Akteure gehofft wurde, die sich ausserhalb des lokalen Kreises befanden. Vor Ort konnten die Lehrer auf keine finanzielle Unterstützung zur Verbesserung der misslichen Raumsituation zählen.

<sup>734</sup> Dulliken, Solothurn, BAR 1461, fol. 182.

<sup>735</sup> Wintersingen, Basel, BAR 1426, fol. 223–224.

<sup>736</sup> Basel, Basel, BAR 1426, fol. 92–93.



Einen Gegenpunkt zu dem negativ bewerteten baulichen Zustand der Schulstuben bildete das Schulhaus in Rüti bei Arbon. Voller Enthusiasmus schilderte Lehrer Johannes Schadegg die dort anzutreffenden Verhältnisse:

„Das Schulhauß steht auf einem hellen Sonnenhaften Plaz, die Schulstube 3. Schuhe hoch, 6 Fenster gegen Mittag und wan es für nöthig befunden würde könnten noch 2 bis 3 Fenster gegen Morgen gemacht werden; und litt keinesweges kein Schatten als von dem so genannten Freyheits baum.“<sup>737</sup>

Ideale Bedingungen, die lediglich durch den schattenspendenden Freiheitsbaum behindert wurden. Aus der Feder einer Person, die der Helvetischen Republik abgeneigten ist, könnte diese abschliessende Äusserung prompt als Kritik an den angebahnten Reformen gedeutet werden. Im Falle des Lehrers aus Rüti bei Arbon besteht allerdings wenig Zweifel, dass er tatsächlich den auf dem Dorfplatz errichteten Symbolbaum meinte, der je nach Sonnenstand der Schulstube das Licht raubte. Wie vielerorts im Kanton Thurgau – der Kanton Thurgau wurde durch die Entstehung der Helvetischen Republik von der Herrschaft Zürichs befreit – schwang in Schadeggs Worten Zuversicht für die neue politische Situation mit. Andere Lehrpersonen verwendeten in ähnlichen Texten die Lichtmetapher der Aufklärung, um ihre persönliche Teilnahme am Aufbruch in eine vernünftiger Ära zu offenbaren. Dass sich Lehrer Schadegg keiner derartigen Formulierungen bediente, ist ein zusätzliches Indiz dafür, dass dem Hinweis auf den Freiheitsbaum keine metaphorische Bedeutung zugemessen werden muss.

Knapp zehn Lehrer befassten sich in ihren Antworten mit dem Bau eines Schulhauses respektive einer Schulstube. Das konnte von Wünschen bis zu konkreten Bauvorhaben reichen. In Wädenswil bestand zwar die Einsicht, dass ein Schulhaus gebaut werden müsse, der Lehrer beklagte sich allerdings über den Streit, der sich um den richtigen Bauplatz der Schule entwickelt hatte. Da darüber keine Einigung gefunden werden konnte, verblieb dem Lehrer einzig die Möglichkeit, wie gewohnt in seiner *„sehr baufälligen“* Stube zu unterrichten.<sup>738</sup> Auf der anderen Seite des Zürichsees entwickelten sich in Fehralt Dorf ambitionierte Ideen zum Schulhausbau. *„Es ist sehr notwendig, für dieselbe ein Schulhause, mit den dazu nöthigen und erforderlichen Nothwendigkeiten, zu errichten, und zu unterhalten“.*<sup>739</sup> Die Pläne des Lehrers gingen über eine zum Unterrichten verwendete Schulstube hinaus. Es sollte unter anderem auch für die Schulmaterialiensammlung ein zusätzlicher Raum bereitgestellt werden. Der Fehralt Dorfer Lehrer Salomon Wyss wünschte sich

„ein Nebenstübli oder Zimmerli für den Lehrer für seine Schul Geräthe, Bücher, Schriften etc. damit nicht wie bishär solche im Staub, in Feüchtigkeiten etc. zu Grund gehen müßen, oder er etwann auch in Neben-Stunden seine Schul Arbeiten im Schreiben der Vorschriften oder A. darin verrichten könnte, ist unentbehrlich.“

Für Wyss bestand jedoch nicht nur architektonischer Handlungsbedarf. Zusätzlich wurde in seiner Antwort eine reichhaltige Palette an unterrichtsrelevanten Themen präsentiert, auf die später weiter eingegangen wird. Aufgrund mangelnder finanzieller Mittel blieben

<sup>737</sup> Rüti bei Arbon, Thurgau, BAR 1463, fol. 64–69v.

<sup>738</sup> Wädenswil, Zürich, BAR 1421, zwischen fol. 31v–32.

<sup>739</sup> Fehralt Dorf, Zürich, BAR 1470, fol. 211–212.



Bauvorschläge unverwirklicht.<sup>740</sup> Im Fall der beiden Orte Obergösgen und Winznau bestanden die Pläne bereits unter der alten Regierung. Diese hatte gegen den Bau eines Schulhauses in der Mitte der beiden Gemeinden nichts einzuwenden, „*aber weill beider Gemeinten keine vermögliche Capitall vorhanden seynd, so ist alzeit verschoben worden*“.<sup>741</sup> Ein gemeinsames Bauprojekt in der Mitte verschiedener Orte bestand auch zwischen Dussnang und Bichelsee. Da dort aber Pfarrer Locher die Antworten im Namen der reformierten Schullehrer geschrieben hatte, wird nicht weiter auf diese Kampagne eingegangen.<sup>742</sup> In Andwil im Kanton Thurgau und im baslerischen Bettingen bezeugen die Lehrer „*ein grosses Verlangen nach einer wohl eingerichteten Schule; sehr gerne hätten sie ein eigenes Schulhaus, u. einen bey ihnen wohnenden recht besoldeten Schulmeister*“.<sup>743</sup> Ob nun für die Schulstube in Andwil oder das Schulhaus in Bettingen, beiderorts wird die Hoffnung für die Umsetzung dieser Projekte in den Minister der Künste und Wissenschaften gelegt.

## 8.2 Unterrichtsspezifisch-didaktische Themen

### 8.2.1 Einführung eigener Methoden

Wie Lehrpersonen um 1800 tatsächlich unterrichteten, ist aufgrund der Quellenlage schwierig herauszufinden. Letztlich können auch die Schul-Enquête-Antworten der helvetischen Lehrpersonen diese Frage nur teilweise beantworten. Trotzdem geben sie Einblick in die unterrichtsspezifisch-didaktischen Überlegungen, welche die Lehrerinnen und Lehrer angestellt hatten. Im Falle von David Andrist aus Erlenbach im Kanton Oberland ist es möglich, eine bildhafte Vorstellung von einem typischen Schultag zu erhalten. Andrist wies darauf hin, dass er eine eigens entwickelte Methode umzusetzen pflegte. Rhythmisierung, Regelmässigkeit und längere Sequenzen im Plenum sind didaktische Überlegungen, die der Erlenbacher Lehrer in seinen Unterricht einfliessen liess. Das Abfragen des Heidelberger Katechismus bildete den Beginn jeden Schultags. Danach erklärte Andrist die nächste Lektion, die für den folgenden Tag gelernt werden musste. Erst nach dieser täglich wiederkehrenden Katechismusübung wurde im Plenum buchstabiert, gelesen; Sprachunterricht gehalten. Nach der Mittagspause stand für die ganze Klasse Rechnen auf dem Programm. Ältere und jüngere Schüler rechneten gemeinsam mit Lehrer Andrist an der Tafel. Die jüngeren Schüler sollten nach ihren Möglichkeiten ebenfalls an diesem Unterricht aktiv teilnehmen. Danach unterteilte der Erlenbacher Lehrer die Klasse in zwei Gruppen. Während die älteren Kinder seine ad hoc gemachte Vorschrift abschrieben und von ihm individuell korrigiert wurden, widmeten sich die jüngeren einer nicht näher definierten Lektion. Womöglich lasen sie dabei einen Text. Der Schultag wurde mit gemeinsamem Singen beschlossen. Dabei bediente sich Andrist jeweils der Wandtafel und auch Gesangsbüchern. Das explizite Erwähnen der Wandtafel für den Gesangsunterricht lässt die Vermutung zu, dass Andrists Schülerinnen und Schü-

<sup>740</sup> Kappelen, Bern, BAR 1430, fol. 25–26v.

<sup>741</sup> Obergösgen & Winznau, Solothurn, BAR 1461, fol. 180–181v.

<sup>742</sup> Dussnang Oberwangen, Thurgau, BAR 1463, fol. 401–403v; Dussnang Vogelsang, Thurgau, BAR 1463, fol. 405–408; Bichelsee, Thurgau, BAR 1463, fol. 425–426v.

<sup>743</sup> Zitat aus Bettingen, Basel, BAR 1426, fol. 108–109v; Andwil, Thurgau, BAR 1463, fol. 263–264v.

ler über das Nachsingen nach Gehör hinaus auch einige musiktheoretische Kenntnisse vermittelt erhielten.<sup>744</sup>

Da in der Helvetischen Republik bis zum Zeitpunkt der Enquête keine verbindlichen staatlichen Vorgaben für den Unterricht existierten, die einen Fächerkanon oder ein Methodenrepertoire vorschrieben, verfügten die einzelnen Lehrpersonen über einen beträchtlichen Freiraum in ihrer fachlichen und didaktischen Ausrichtung. Dieser Freiraum konnte allerdings nur dann genutzt werden, wenn die Ausrichtung auch vor Ort auf Akzeptanz stiess. Wenig Verständnis wurde von den Hausvätern der Solothurner Gemeinde Wolfwil gegenüber dem Lehrer Urs Joseph Rigly aufgebracht, als er die Normalmethode anwenden wollte.

„Ich bitte um gütige Nachsicht, wenn der Fortgang in Erlernung der Normal unter den Kindern nicht jenen Grad erreichte, den er haben sollte, das wüthliche Begehren der Hausväter seit unserer neuen Konstitution zwang mich ein Kind so das andere anders zu lehren, wodurch also die eigentliche Lehre nothwendig in ihrem Ortentlichen theile leiden müste. zu wünschen wäre es, wen in jeder Gemeinde die Verrichtungen des Schullehrers gegen seine Kinder öffentlich abgelesen würden, um den Verschiedenen Gutgedünken der Lehrart Schranken zu setzen.“<sup>745</sup>

Die sogenannte Normalmethode entsprach einer neueren didaktischen Lehrform, die auf Ignaz Felbigers thesianische Schulreform zurückging und in der Schweiz in den Lehrerbildungsanstalten in Solothurn und im luzernischen St. Urban während des Ancien Régimes vermittelt wurde.<sup>746</sup> Insofern ist es nicht erstaunlich, wenn Rigly die Normalmethode anzuwenden versuchte. Offenbar bestanden seit der Proklamierung der Helvetischen Republik in Wolfwil unterschiedliche Auffassungen über den richtigen Unterricht. Lehrer Rigly bereiteten die seither entstandenen elterlichen Ansprüche Schwierigkeiten.

<sup>744</sup> „Alle Morgen sagen alle Kinder die gleiche Lektion im heidelb. Cat. auswendig auf, die ihnen Tags vorher aufgetragen, mit ihnen fleißig gelesen, ihnen erklärt und zu Hause noch mehr zu üben überlassen worden ist.

Darauf wird eine frische Lektion; auf die angezeigte Art, für den künftigen Tag, mit allen zugleich, behandelt. Die übrige ganze Vormittagszeit ist dem Buchstabieren und Lesen mit allen zugleich gewidmet; dabey wird über Buchstabier- und Leseregeln geredet; die Unterscheidungszeichen, und alle merkwürdigen Haupt-, Bey-, Zeitwörter etc. in Rücksicht auf den Ton der Stimme und Absetzen im Lesen, und in Rücksicht auf die deutsche Sprachlehre, Orthographie, etc. erklärt und mit Beyspielen erläutert. Dann folgt eine Ruhestunde. auf dieselbe wird mit allen zugleich an der Tafel gerechnet, auch die Kleinern werden angefragt, und antworten nach ihren Fähigkeiten.

Von nun an theilen sich die Kinder erst in zwey Klaffen. die Größern schreiben nach meiner Hand ohne weitere Vorschriften, und nach meiner Methode, die ist: Einen Buchstaben aus dem andern zu folgern, in beständiger Tour den Kindern die Hand zu führen, die Fehler anschaulich zu machen, und zu corrigieren. Die Kleinern lernen inzwischen eine Lektion und sagen sie alle einander nachzeigend, wenn die Schreibstunde zu Ende geht, auf.

Zuletzt wird wieder an der Tafel vor aller Kinder Augen Unterricht im Singen ertheilt, und selbst daran, so wir auch in Büchern gesungen.“

<sup>745</sup> Erlenbach, Oberland, BAR 1455, fol. 68–69.

<sup>746</sup> Wolfwil, Solothurn, BAR 1461, fol. 22–23.

Hunziker nennt vier Merkmale, die Felbigers Methode auszeichneten: 1. Klassenunterricht, 2. Verständniskontrolle bei SchülerInnen durch Abfragen, 3. Buchstabethode (Das Merken von Anfangsbuchstaben der einzelnen Wörter soll helfen, einen Text auswendig zu lernen.), 4. Verwendung von Tabellen zum Ordnen der Lerngegenstände. Hunziker, Bd. 1, S. 140f.

Er wünschte sich deshalb eine staatliche Richtlinie für die schulische Methode, die durch eine öffentliche Verlesung den Hausvätern mitgeteilt würde.

Eine ähnliche Erfahrung mit den Hausvätern machte der Amriswiler Lehrer. Diese wollten den Lehrpersonen vorschreiben, wie der Unterricht gehalten werden müsste oder welche disziplinarischen Massnahmen angewendet werden sollten. Jacob Grundlehner lehnte diese elterlichen Eingriffe empört ab und sah den Hausfrieden im Dorf dadurch bedroht. Die Konkurrenzsituation unter mehreren Lehrpersonen bescherte den Amriswiler Eltern aus seiner Sicht viele Einflussmöglichkeiten:

„In unsrer ganzen Kirch Gemeinde sind 10 Schulen wenigstens sind 3 überflüssig; Da muste immer eine der andern zur Geißel dienen; Wann die Zeit herbey kam, da die Schulen wieder ihren Anfang nehmen solten, giengen etliche Schullehrer zu den Eltern, hielten um ihre Kinder zum Unterricht an, und musten dabey viel mal versprechen, selbige nach der Eltern Willen zu lehren, damit banden sich die Lehrer die Hände, weil sie die Kinder nicht behandeln durften wie sie es villeicht nothig hatten“.<sup>747</sup>

Die Akzeptanz für eine Methode konnte auch eine Frage der Zeit sein. Der bereits erwähnte Erlenbacher Lehrer David Andrist unterrichtete gleichzeitig mehrere Anspruchsniveaus. Einige seiner Aussagen lassen darauf schliessen, dass er jedes einzelne Kind nach seinen Fähigkeiten zu fördern beabsichtigte. Diese Art zu lehren entsprach der traditionellen Methode. Zudem sind aber innerhalb des Tagesablaufs auch Phasen des Lernens im Klassenverbund ersichtlich, was der Praxis des Normalunterrichts entsprach. Auf seine Weise kreierte Andrist eine eigene Art zu unterrichten, die sich traditioneller und neuerer didaktischer Konzepte bediente. Die unterrichteten Fächer organisierte er rhythmisiert. Zwischen Stillarbeit und Klassenunterricht wurde gleichwohl unterschieden, wie zwischen der Fächerauswahl für die entsprechende Altersstufe. Der Erlenbacher Lehrer erinnerte sich, dass die Einführung seiner eigenen Methode zuerst von den Dorfbewohnern abgelehnt worden war. Mit der Zeit sei dafür aber das Verständnis gewachsen:

„Meine oben angeführte Methode, die hier neu war, fand anfänglich bey manchen Widerspruch, nun aber nicht mehr. Veränderungen darinn, wenn sie auf bessern Erfahrungen gegründet, und zum Besten der lieben Jugend abzwekend sind, will ich gerne und willig annehmen; so wie ich alle meine Kräfte, in allen Umständen der Freiheit und dem Vaterlande aufzuopfern erbietig bin.“<sup>748</sup>

Demnach war es auf lokaler Ebene möglich, seine eigenen pädagogischen und didaktischen Ansätze zu verwirklichen. Innovative Lehrpersonen, welche die nötige Geduld und Überzeugungskraft aufbringen konnten, profitierten in diesem Fall von den Freiräumen ihres Nischendaseins. Diese Meinung vertrat zumindest Lehrer Alexis Berthod aus Arbaz. Eine gute Methodenwahl würde auch die Schüler überzeugen und mache den Unterricht attraktiv. Leider schenkten aus seiner Sicht die Lehrpersonen vor Ort diesem Umstand keine Berücksichtigung. Für Berthod bestand aber kein Zweifel,

„car si un Régent observe une bonne methode, les enfans fréquenteront son école avec plaisir et courage, et ils y feront des progrès considerables: mais au contraire, si un Régent ignore lui

<sup>747</sup> Amriswil, Thurgau, BAR 1463, fol. 307v–309v.

<sup>748</sup> Erlenbach, Oberland, BAR 1455, fol. 68–69v.

même la methode d'enseigner, il prendra peut-être beaucoup de la peine, mais le progrès de ses élèves ne correspondra pas à ses travaux.<sup>749</sup>

Die Einführung von neuen Lehrmitteln brachte für die reformfreudige Lehrperson ähnliche Probleme, wie sie auch bei veränderten Unterrichtsmethoden anzutreffen waren. Es galt vorerst, die Skepsis der Bevölkerung zu überwinden. So machte der Lützelflüher Lehrer Christen Siegenthaler darauf aufmerksam, dass bei der Einführung eines neuen Buches behutsam vorgegangen werden musste.

„Da aber bey dem Volk überhaupt, jede Enderung für Böse angesehen, so mus mann mit der Verbesserung in allweg säuberlich und vorsichtig zu Werke gehen. Die verbesserten Schulbücher müssten anfangs mit und neben den alt eingeführt werden.“<sup>750</sup>

Nach einer Übergangsphase sei es dann schliesslich möglich, auf die alten Bücher zu verzichten.

### 8.2.2 Disziplin und Strafen

Vier Prozent aller zusätzlichen Anmerkungen beinhalten Disziplinarisches. Das ist angesichts der traditionell kolportierten Auffassung der sittenlosen vormodernen Schule ein überraschend niedriger Wert. Wie gingen die Lehrpersonen in problematischen Schulsituationen mit Regelübertretungen um? Sind regionale Unterschiede festzustellen? Im Kanton Bern wurde am meisten über mangelnde schulische Disziplin geklagt. Ebenso auffällig ist das Ausbleiben derartiger Antworten im Kanton Zürich und einigen weiteren Kantonen.<sup>751</sup> Aus Hinterfultigen im Schwarzenburgerland klang es besonders dramatisch. Der dortige Schullehrer bemängelte den fehlenden Fleiss der Kinder, die Nachlässigkeit der Eltern und stellte fest, dass wegen des schlechten Schulbesuches „*Unsitlichkeit und Verwilderung in dieser gegend*“ um sich griffen. Diese unmöglichen Zustände wirkten auf den Lehrer laut eigener Aussage sehr entmutigend und demotivierend.<sup>752</sup>

Kein Rezept zur Disziplinierung, aber eine logische Gleichung stellte der Dietikoner Lehrer auf. Da die Kinder aufgrund ihrer Arbeitsverpflichtung in den Fabriken wenig zur Schule kamen, würden sie dumm und ungezogen bleiben. Die Schule selbst verkörperte daher in seinen Augen nicht nur eine Bildungs-, sondern insbesondere eine Erziehungsinstitution. Damit implizierte er die Unfähigkeit der Eltern, ihre Kinder zu Anstand und tugendhaftem Handeln erziehen zu können.<sup>753</sup> Ins selbe Horn stiess der Lauperswiler Lehrer. Er bemängelte, „*daß etwelche Eltern oder Haus Väter die Kinderzucht schlechter dings beobachten*.“<sup>754</sup> Sobald er undisziplinierte Schülerinnen und Schüler bestrafen wollte, hätten sich diese Kinder nicht mehr in der Schule blicken lassen. Von den Eltern war in diesen Fällen keinerlei Unterstützung zu erwarten. „*So wild, so ungebärdig so ungehorsam und so ungezogen*“ seien die Kinder in Utzensdorf. Die schulische Disziplin krankte aus Lehrersicht an dem spärlichen Unterrichtsbesuch und der Zurückhaltung der

<sup>749</sup> Arbaz, Wallis, BAR 1466, fol. 121–122v.

<sup>750</sup> Lützelflüh, Bern, BAR 1431, fol. 158–161.

<sup>751</sup> Ebenfalls keine Anmerkungen zu Disziplin und Strafen sind aus den Kantonen Freiburg, Oberland, Säntis, Schaffhausen, Solothurn und Waldstätten vorhanden.

<sup>752</sup> Hinterfultigen, Bern, BAR 1431, fol. 81–82v.

<sup>753</sup> Dietikon, Baden, BAR 1424, fol. 284–285v.

<sup>754</sup> Lauperswil, Bern, BAR 1429, fol. 91–92v.

Eltern.<sup>755</sup> Gerade in der Umbruchzeit zur neuen Staatsform der Helvetischen Republik hätten sich an einigen Orten in den Schulen Sittenzerfall und Disziplinlosigkeit breitgemacht. Aus Uetendorf und dem benachbarten Thierachern liegen zwei einander sehr ähnliche Anmerkungen vor, die den zeitlich bedingten Umständen Rechnung trugen. Beiderorts ist die Revolution schuld daran, dass „*minder Fleiß und gehorsam mer Bosheit und Unwillen zu der lehre*“<sup>756</sup> Einzug gehalten hätten. Die Eltern würden bestimmen wollen, was Unterrichtsstoff sein sollte, wenn sie nicht gar ihre Kinder von der Schule fernhielten. Der Thieracherer Lehrer beschwerte sich über den schlechten Unterrichtsbesuch, wogegen er anscheinend machtlos war: „*Ja so gar auch viele Kinder Bedienen sich selbst ihrer eigenen Freiheit.*“<sup>757</sup> Der Walkringer Lehrer Ludwig Kurtz vermisste die elterliche Unterstützung, sobald Strafen ausgesprochen wurden. Aus seiner Sicht litt seine Durchsetzungsfähigkeit darunter. Ohne den finanziellen Rückhalt durch einige Hausväter hätte er seine Stelle bereits wieder quittiert, dermassen unzufrieden war er über die Situation:

„Ein Schul Lehrer mus allerhand Widerwertigkeiten und Verdrübe von Elteren und Kinderen den Winter durch haben; den es gibt Elteren die ihre Kinder verzärtlen, und wan ein Schullehrer nur ein wenig die Zucht Ruthen braucht, So ist es bey Eltern und Kinderen gefählt, dennoch wolten sie geschickte Kinder haben, und der Schullehrer solte ihnen alle bosheiten und Unarten Laßen nachfolgen, und wan der Schullehrer die Zucht Ruthen über seinen Willen oftmahls brauchen mus, So gehen die Kinder nach Haus und geben ihren Elteren allerhand Unwahrheiten vor.“<sup>758</sup>

Beim Signauer Lehrer Christen Leeman stand nicht unbedingt das Benehmen im Vordergrund, sondern die schulische Leistung. Er schlägt vor,

„da so viele Kinder von schlecht denkenden Eltern in der Lehre verwarhloset werden; So würde nicht undienlich sein (...) Wenn allen zur Schul tüchtigen Kindern die Pflicht auferlegt würde: sich am Schul Examen zu stellen.“<sup>759</sup>

Davon erhoffte sich Leeman, dass der Lernaufwand und -erfolg bemessen werden könnte. „*Die Saumselig- und Widerspänstigen könnten hernach durch die angestellten Gewalten zu recht gewiesen werden.*“<sup>760</sup> Der Staat oder lokale Gremien sollten demnach dort eingreifen, wo die schulischen Ansprüche von Seiten der Schülerinnen und Schüler nicht erfüllt wurden. Über die Umsetzung dieser Zurechtweisung schwieg sich der Signauer Lehrer aus. In Rüeggisberg hingegen wurden diejenigen Schülerinnen und Schüler mit dem Chorgericht bedroht, die den Katechismus nicht gut genug geübt hatten. Die Institution der Chor- oder Sittengerichte<sup>761</sup> war aber in der Helvetischen Republik abge-

<sup>755</sup> Utzensdorf, Bern, BAR 1431, fol. 205–207.

<sup>756</sup> Uetendorf, Bern, BAR 1430, fol. 143–144v.

<sup>757</sup> Thieracheren, Bern, BAR 1430, fol. 145–146v.

<sup>758</sup> Walkringen, Bern, BAR 1431, fol. 26–28v.

<sup>759</sup> Signau, Bern, BAR 1429, fol. 117–120v.

<sup>760</sup> ebd.

<sup>761</sup> „*Die Menschen wurden aus zahlreichen Gründen vor das Sittengericht zitiert, u.a. wegen Verstoffes gegen die Sonntagsheiligung, wegen Trunksucht, Tanzens, Unzucht und Ehebruchs. Auch für Häresie und gelegentlich für Hexerei war das Sittengericht zuständig. Die Sittengerichtsordnungen sahen als Strafen Zurechtweisung, Ausschluss vom Abendmahl, Bussen, Gefängnis, Verbannung und die Todesstrafe vor. Im 18. Jh. wurden die Strafen offenbar gemildert, weil die Bevölkerung nicht mehr bereit war, die ständige Überwachung und erniedrigende Strafen hinzunehmen.*“ Hubler, Lucienne: Sittengerichte,

schafft worden. Somit entfiel die Möglichkeit, die schwachen Schülerinnen und Schüler damit zu beeindrucken.

In Kappelen war Lehrer Bendicht Arn der Meinung, dass disziplinarische Probleme durch gute Organisation und Gleichbehandlung vermindert werden könnten.

„Auf gute Ordnung, Einrichtung, und Methode kommts viel an, noch viel mehr aber auf gute Anwendung derselben – da wird viel Simplicität, Naivität, Ernst, und Freundlichkeit, Pünktlichkeit, anscheinende Strenge, Lebhaftigkeit, und Unpartheylichkeit erfordert – flatieren, thändlen, kleine Gefälligkeiten die nicht allen erzeigt werden können, sind schädlich.“<sup>762</sup>

Ebenfalls die Organisation machte der Benkener Lehrer Emanuel Stahlin für mögliche Disziplinschwierigkeiten verantwortlich. Aus seiner Sicht würde es bereits ausreichen, wenn in der sehr gut besuchten Schule die rund 60-köpfige Klasse in zwei Gruppen aufgeteilt werden könnte. Er blitzte mit seinem Begehren jedoch andauernd ab. Stahlin versprach sich von der Gruppierung *„das die Kinder mehr Lernen würden mit weit geringeren Streiche, und man könnte mehr Ordnung und Stille erhalten, als wann alles gross und klein so unter einander ist.“*<sup>763</sup>

Sollte die gute Organisation des Unterrichts zu keinem Erfolg führen, war es aus Sicht des Kappeler Lehrers bei ungezogenen Schulkindern durchaus angebracht, Bestrafungen vorzunehmen. Er unterschied dabei zwischen *„Gedächtnusfähler, und kindlicher Flatterhaftigkeit“* oder elterlichen Versäumnissen, deren Bestrafung schädlich sei. Abzuraten sei auch von *„Strafen mit Arrest, Überlehrnen, mit Zukung der Nahrung, so die Herabsetzung und Prostitution.“*<sup>764</sup> Wenig zimperlich sei er aber in Fällen, wo *„Mutwillen, Lügen, und Verführungen der klinerer“* zum Vorschein kämen. In solchen Situationen sei es *„absolut nothwendig“*, die Fehlenden zu bestrafen.<sup>765</sup> Auf welche Weise die Strafen ausgeübt wurden, ist dem Text nicht zu entnehmen. Zur Verbesserung der Disziplin machte Arn aber auf folgende Methode aufmerksam: *„Die öfftere Einschärfung der Gerechtigkeit und Treü, und der Tadel deß Müßiggangs und eines schlechten unedlen Betragens sind sehr heilsam.“*<sup>766</sup> Arn appellierte damit an die Ehre der Schülerinnen und Schüler und erhoffte sich, dass damit vernünftiges Handeln einsetzte.

Bestrafung und Motivation wurden in Champvent gleichsam praktiziert. Bei schweren Übertretungen erhielten die Missetäter zuerst eine Bestrafung. Danach sollte Sanftmut zur Besserung führen, und, wo nötig, seien die Kinder durch motivierende Worte und Gesten auf den richtigen Weg zu bringen.<sup>767</sup> Auf ähnliche Weise verfuhr der Lehrer der reformierten Schule in Glarus, Jacob Steinmüller. Dieser war der Vater des bekannten Pädagogen Johann Rudolf Steinmüller.<sup>768</sup> Seine Ausführungen zur Disziplinierung fielen umfangreich und differenziert aus. Deshalb wird hier ein grösserer Teil wiedergegeben:

---

in: HLS, Historisches Lexikon der Schweiz, Onlineversion, <<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D96-22.php>>, 8. August 2012.

<sup>762</sup> Kappelen, Bern, BAR 1430, fol. 25–26v.

<sup>763</sup> Benken, Basel, BAR 1426, fol. 114–117v.

<sup>764</sup> Kappelen, Bern, BAR 1430, fol. 25–26v.

<sup>765</sup> ebd.

<sup>766</sup> ebd.

<sup>767</sup> Champvent, Léman, BAR 1444, fol. 87–88v.

<sup>768</sup> Marti-Weissenbach, Karin: Johann Rudolf Steinmüller, in: HLS, Historisches Lexikon der Schweiz, Onlineversion, <<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D26180.php>>, 8. August 2012.



„Zum Schluß, merke ich auch noch an, wie ich die Fehler meiner Zöglinge bestraffe, und Sie in diesem Fach behandle. Stecken und Ruthe (welch letztere mir unerträglich wäre) hab noch immer aus meiner Schule verbannen. Ich pflege meine Kinder theils durch Liebe zugewinnen theils durch Ehrbegierde zum Rechtthun anzufachen.“<sup>769</sup>

Steinmüller verzichtete nach eigenen Worten zufolge auf physische Gewalt. Anders verhielt es sich mit der Verwendung von psychologischen Eingriffen. Die Ehrbegierde, welche vom Glarner Lehrer angesprochen wurde, bedeutete nichts anderes als das Blossstellen des zu bestrafenden Kindes. Nach heutigen Massstäben würden diese disziplinarischen Massnahmen als psychische Gewalt bezeichnet.<sup>770</sup>

„Muß gestraft seyn; so stelle ich die strafbaren vor mich her, und beschäme sie, daß sie nun vor allen andern Kindern als Ungehorsame hier ausgezeichnet stehen müssen. Ist ihnen ihr Vergehen recht leyd, so laße ich sie bald wieder an ihr Ort gehen, im gegentheile aber so lang stehen bis sie erweicht sind, oder behalte sie nach der Schul, noch allein im Arrest; Zuweilen finde gut, die Bestrafung eines Fehlers (um solchem den Schein von mehrerer Wichtigkeit zugeben) bis auf den folgenden Tag zuverschieben, und den Fehlerhaften, auch einige Tage, an sein Vergehen zuerinnern. Und auf diese Weise habe noch immer mehr erzwackt, als wann derbe Schläge ausgetheilt hätte.“<sup>771</sup>

Jacob Steinmüller war von seiner Methode überzeugt und froh darum, von Prügelstrafen absehen zu können. Damit die Bestrafung ihre Wirkung behielt, war es aus seiner Sicht sehr wichtig, dass allfällige Missetaten wachsam registriert wurden.

„Nur mache mir zur Pflicht, keine Vergehungen ungeahndet vorbey gehen zu laßen, halte auf jedem Tisch einen Aufseher, und will meine Worte pünktlich befolgt wissen. Frejlich bey so vielen Kinderen, von so verschiedener Erziehung, gibt es auch verschiedene Köpfe; Allein bey Kindern von 7. bis 12. Jahren, herrscht dennoch immer mehr Unwissenheit, als vorsezliche Bosheit. Erstere denke ich, muß ein Lehrer nach zu sehen, durch sanfte Erinnerungen zuberichtigen um letztere mit Klugheit zustraffen wissen.“<sup>772</sup>

Wie bereits der Anmerkung des Kappeler Lehrers zu entnehmen war, verfolgte Steinmüller eine Disziplinierung, die zwischen kleinen Vergehen und vorsätzlichen Taten unterschied. Die konsequente Ahndung führte nur bei sogenannten Bösarigkeiten zur Bestrafung. Nichtsdestotrotz sah sich der Glarner Lehrer eher als Freund und Helfer der Schulkinder denn als Henker. Über motivierende Zuneigung versuchte er zu verhindern, dass Disziplinlosigkeit überhaupt entstehen konnte.

„Übrigens aber mache ich meinen Kinderen die Schul zu keinem Joch; sondern suche jedes Kind so zugewinnen; daß es so gerne mit mir, als mit einem seiner Gespielen redet. Schon oft setzte ich sie auch auf die Prob, ob sie lieber Ferjetag halten, oder in die Schul kommen wollen? und mit Vergnügen, wählten sie letzteres. Kurz! ich beflöße mich ihnen begreiflich zumachen, daß sie mich nicht nur als ihren Lehrer fürchten; sondern auch als ihren Freund, der es am besten mit ihnen meyne, ehren und lieben müssen. Zugleich laße mir auch eifrig angelegen seyn, ihnen bey allen Gelegenheiten eine tieffe Ehrfurcht gegen Gott, um Religion, Hochachtung und

<sup>769</sup> Glarus, Linth, BAR 1449, fol. 4–11v.

<sup>770</sup> Stiftung Kinderschutz Schweiz: Psychische Gewalt, <<http://kinderschutz.ch/cmsn/de/content/psychische-gewalt-und-die-folgen>>, 8. August 2012.

<sup>771</sup> Glarus, Linth, BAR 1449, fol. 4–11v.

<sup>772</sup> ebd.



Gehorsame gegen die Obrigkeit, Eltern, Lehrer und Vorgesetzte, und aufrichtige Dienstfertigkeit gegen alle Menschen, einzuschärfen.“<sup>773</sup>

Die Rückmeldungen der Kinder bestätigten Steinmüller in der Anwendung seiner disziplinarischen Massnahmen. Nun kann weder die Schülermeinung noch die Situation, in welcher diese allenfalls abgegeben wurde, anhand dieser Aussage nachvollzogen werden. Insofern bleibt offen, ob die Schülerinnen und Schüler mit den Bestrafungen einverstanden waren. Fest steht zumindest, dass Anstand, Gehorsam und Gottesfurcht zu den vermittelten Maximen der Glarner reformierten Schule zählten.

### 8.2.3 Schulfächer

Primär bestand das schulische Angebot meistens aus den Fächern Religion, Buchstabieren und Lesen. Der Kallnacher Lehrer fasste diese traditionelle Ausrichtung wie folgt zusammen: „*durch die 3 Claßen verste ich die erste Claß die Buchstabieren und Lesen die 2 Claß die den Catechismus auswendig Lehrnen. durch die dritte Claß diejenigen die noch allernutzliche drüber erlernen.*“<sup>774</sup> Nicht selten wurde nach dem Lesenlernen auch noch Schreibunterricht angeboten. Alfred Messerli geht davon aus, dass erst ab circa 1760 das Lesen und Schreiben „*mit vernünftigem und gesellschaftskonformem Handeln*“ gleichgesetzt wurde. Vorher entsprach es der Normalität, dass einfache Landbewohner über keine derartigen Kenntnisse verfügten. In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts setzte sich allerdings die literale Norm zusehends durch und Alphabeten wurden vom Regel- zum Sonderfall. „*Lesen und später auch Schreiben werden in ein verbindliches Fortschrittsmodell eingebunden und zur sozialen Norm erhoben.*“<sup>775</sup>

Über die genannten Schulfächer hinaus gab es eine einigermaßen breite Akzeptanz für den Singunterricht. Rechnen oder „*nützliches Wissen*“ sind Indizien für reformfreundliche Lehrpersonen. Obwohl zwar einige Lehrer bereits beim Religions- und Leseunterricht an ihre fachlichen Grenzen kamen, darf ob dieser eher seltenen Ausnahmen nicht darüber hinweggesehen werden, dass die Bereitschaft für die Einführung neuerer Fächer bei den Lehrpersonen vorhanden war. Der Frutiger Lehrer anbot den Schülerinnen und Schülern ausserhalb des regulären Unterrichts Lektionen im „*weitläufigen Rechnen, und etwa Briefschreiben*“, da es sich als zu schwierige Aufgabe zeigte, mit der ganzen Klasse darin fortzuschreiten.<sup>776</sup> Ganz ähnlich gestaltete sich die Situation in Romainmôtier oder Unterschlatt, wo der Lehrer darüber berichtete, wie er in der Nachtschule Singen, Rechnen und Lesen unterrichtete, derweil in Bagen von 18–22 Uhr Rechnen und Schreiben zusätzlich gelehrt wurde.<sup>777</sup>

Das erweiterte Fächerangebot kam mehrheitlich aufgrund der Eigeninitiative der Lehrer zustande. Der Niederrieder Lehrer machte darauf aufmerksam, dass bei ihm der „*Unterricht der Anfangsgründe der deutschen Schreibkunst, auch der Rechenkunst nach Belieben erhalten werden*“ könne.<sup>778</sup> Für die älteren Schüler empfahl der Stadtberner Lehrer

<sup>773</sup> ebd.

<sup>774</sup> Kallnach, Bern, BAR 1430, fol. 15–16.

<sup>775</sup> Messerli, S. 41.

<sup>776</sup> Frutigen, Oberland, BAR 1455, fol. 99–102v.

<sup>777</sup> Romainmôtier, Léman, BAR 1444, fol. 103–104v; Unterschlatt, Schaffhausen, BAR 1456, fol. 190–191v; Bagen, Bern, BAR 1430, fol. 21–22v. Siehe dazu auch: L’Abergement & Sergey, Léman, BAR 1444, fol. 129–130v.

<sup>778</sup> Niederried, Bern, BAR 1430, fol. 13–14v.

Johannes Knöri die Errichtung einer Hauptschule, „wo die Kinder (besonders Knaben) in den letzten Schuljahren dahin gingen, um im Schreiben, Rechnen, Orthographie, in der Religion etc etc examiniert und vervollkommen zu werden“. <sup>779</sup> Denselben Zweck sah der Signauer Lehrer in der Schaffung einer Oberklasse vor Ort. <sup>780</sup> Die Entwicklung des Stoffplans an den Schulen war vom zusätzlichen Engagement der Lehrpersonen abhängig. Der zusätzliche Unterricht bedingte allerdings, dass auch zusätzliche potentielle (Kinder-)Arbeitszeit dafür aufgewendet wurde.

Die Forderung nach Schulpflicht kann auch mit der Erweiterung des Lernangebots in Verbindung gebracht werden. Der Lehrer aus Buochs, Joseph Ignazi Maria Achermann, schlug vor, dass die Auswahl der Schulfächer von dem möglichen Unterrichtsbesuch abhängen sollte. Wer selten zur Schule ging, sollte sich nicht mit einer zu grossen Zahl an Fächern abmühen müssen, sondern lediglich die grundlegendsten Fertigkeiten erlernen. Indes sollen aber alle Kinder dazu gezwungen werden, am Unterricht dieser Grundlagen teilzunehmen.

„Meine anmerkung wäre also, daß die kinder, welche nur 2 oder 3 Winter kennen in die Schul gehen fleissig gleichsam mit gewald erscheinen solten, und ganz kurz im nothwendigsten schreiben lesen, und rechnen, auch wochentlich zweimal im trukten, und einmal in ihren religionß grundsätzen solten gelehrt werden.“

Wie aus Achermanns Anmerkungen hervorgeht, zählte für ihn auch Rechnen zur Lernbasis. Für die regelmässigen Schulbesucher sah er vor, dass diese von einem anderen Lehrer weiteren Unterricht im Rechnen und Latein erhielten und „in andern zu ihrem künfftigen Stand nothwendigen, und nuzlichen Sachen gelehrt werden“. <sup>781</sup>

Je nach lokaler Situation konnte es vorkommen, dass eine Erweiterung des Fächerangebots nicht umsetzbar war. Darunter litt der Reichensteiner Lehrer, Jakob Burgener, der durch die fachliche Monokultur in seinem pädagogischen Wirken unterfordert war:

„Da setze dieses hinzu: jch bin im Schuldienst alt, grau, und unvernünftig worden, und wie gärr, hätte ich durch alle Zeiten, die liebe Jugend; neben der Religionslehr, mögen unterrichten: etwas aus dem Naturreich, was für gleichheit die groß und kleine Welt, miteinander haben von den andern 3. Religionen, um dardurch die Vortrefflichkeit, unsrer Glaubenslehr zu beweisen – hätte auch neben den heil. Geschichten, etwas aus der Kirchen Historie als durch andre Exempell, die Vortrefflichkeit der Tugend, und die Abscheulichkeit des Lasters mögen bekannt machen, jn Summa: alles dahin zu ziehen: daß die Erkenntnuß dardurch vermehret, der Nächste gebeßert, und der für alles sorgende Schöpfer, dardurch schon hier möchte verherrlicht werden! Aber die vielen Hindernußen! – haben mein gut, mein aufrichtig gut Vorhaben vernichtet!“ <sup>782</sup>

Leider geht aus Burgeners Anmerkungen nicht hervor, welche Hindernisse ihn vor seinen fachlichen Ideen abgehalten hatten. Trotzdem ist seiner Antwort zu entnehmen, dass er gerne über die obligate Religionslehre hinaus unterrichtet hätte. Gerade gegenteilig verhielt es sich mit der fachlichen Ausrichtung beim Lehrer von Aeschi. Er plädierte für Zurückhaltung und befürchtete, dass vor lauter Neuerungen der traditionelle Schulunterricht zu kurz kommen könnte. Neuerungen würden weder dem Lehrer noch den Eltern

<sup>779</sup> Bern, Bern, BAR 1430, fol. 64–65v.

<sup>780</sup> Signau, Bern, BAR 1429, fol. 117–120v.

<sup>781</sup> Buochs, Waldstätten, BAR 1465, fol. 18–19v.

<sup>782</sup> Reichenstein, Oberland, BAR 1455, fol. 38–39.

gefallen, sie bereiteten auch ökonomische Probleme, da die Kinder nach wie vor für sommerliche Arbeiten auf den Weiden unentbehrlich waren:

„Jhnen wolle Er [Stapfer] doch Gütigst dafür Sorgen, daß Es deß neuen Kostbaren, nicht auf Einmal zu viel gebe vielmehr das vorhandene gute und brauchbare noch besser geleitet und benutzt, und daß ja das vorbereitende gut die Religion, das auswendig lernen daß Catechismues, das Lesen der Kinderbibel, und die Psalmen Musick nicht aus dem gevohtlichen Schul Unterricht verbannt werde.“<sup>783</sup>

Die einzelnen schulischen Fächer tauchen in ganz unterschiedlichen Zusammenhängen in den Anmerkungen der Lehrerinnen und Lehrer auf. Teils wurden methodische Zugänge erläutert, teils wurden Unzulänglichkeiten der Lernenden aufgedeckt, teils wurden Bemerkungen über die Relevanz der unterschiedlichen Fächer kundgetan. In den folgenden Abschnitten sollen einige dieser Aspekte vertieft werden.

### *Auswendiglernen/Katechismus*

Das Auswendiglernen war nach wie vor ein wesentlicher Bestandteil des schulischen Alltags. In der Regel bildete der Katechismus die Grundlage für derartige Übungen. In den Anmerkungen überwiegt jedoch die Kritik an der katechetischen Lernmethode. Möglicherweise wurde von den Befürwortern des Auswendiglernens nicht näher darauf eingegangen, weil es dem „courant normal“ entsprach, Lerninhalte katechetisch zu vermitteln. Laut Alfred Messerli war am Ende des 18. Jahrhunderts eine pädagogische Diskussion über den Unsinn des Auswendiglernens ziemlich verbreitet.<sup>784</sup> Karl von Bonstetten, dessen Akademieplan weiter oben dargestellt wurde, gehörte zu den illustren Kritikern der katechesierenden Methode. Einerseits störte ihn die Fokussierung auf das formale Frage-Antwort-Prinzip, das keinen Interpretationsspielraum für frei Denkende zuließ, zum andern war er mit den verwendeten Katechismen aus inhaltlicher Sicht unzufrieden. So schrieb er über das am meisten verbreitete Katechismusbüchlein, den Heidelberger, Folgendes:

„In ebendemselben Buche steht beynehe auf der erste Seite: ‚Ich bin von Natur geneigt, Gott und meinen Nächsten zu hassen.‘ Sind dieses die ersten Worte, welche einem fünfjährigen Kinde die edelsten Wahrheiten, die Liebe zum obersten Wesen und zu seinen Nebenmenschen, begreiflich machen können? Und doch ist dieses Buch der einzige Religions-Unterricht, den der halbe Theil der Nation genießet!“<sup>785</sup>

Der 66-jährige Lehrer aus Worben, Christen Liechti, führte in den Anmerkungen seine eigene Methode im Umgang mit der umstrittenen Lerntechnik auf. Für Liechti durfte das Vermitteln von Inhalten nicht lediglich aus mechanischem Einprägen und Abrufen bestehen. Aus seiner Sicht zeigte sich ein optimaler Lernprozess darin, wenn der Verstand aktiviert und Begriffe vernetzt wurden. Interessant ist, dass Liechti zu Beginn seiner Anmerkungen darauf hinweist, dass er seine Überlegungen aufgrund von Unterrichtsbeobachtungen angestellt hatte. Im Grunde genommen agierte er damit nach empirischen Prinzipien. Es ist zwar in diesen kurzen Textpassagen keine explizite Systematik seiner Beobachtungen zu erkennen, dennoch ist es nicht verfehlt festzuhalten, dass der Worbe-

<sup>783</sup> Aeschi, Oberland, BAR 1455, fol. 135–136.

<sup>784</sup> Messerli, S. 268f.

<sup>785</sup> von Bonstetten, S. 39.

ner Lehrer im Sinne der Aufklärung handelte. Ein Blick auf die biographischen Angaben Liechti im Fragebogen bringt indes wenig Spektakuläres zu Tage. Christen Liechti war zum Zeitpunkt der Schul-Enquête 66 Jahre alt, war Vater von sechs Kindern, hatte während zwölf Jahren im Emmental in der Kirchgemeinde Biglen als Schullehrer gearbeitet, bevor er schliesslich die Stelle in Worben bei Lyss angenommen hatte. Ursprünglich erlernte Liechti den Beruf des Leinenwebers, den er neben dem Unterrichten nach wie vor auszuüben pflegte. Während es unmöglich ist, die Beweggründe für Liechti Umzug nach Worben darzulegen, ist der Enquête-Antwort zumindest zu entnehmen, welches Wahlverfahren für seine Stelle im knapp 40km von Biglen entfernten Worben galt. Er wurde „von der gemeind Erwehlt vom Pfarrer Wyß zu Bürglen Examinirt vom Landvogt zu Nydau bestätigt“. Schliesslich sind auch bei den erwähnten Lehrmitteln keinerlei Auffälligkeiten festzustellen. Liechti verwendete die gängigen Bücher, nämlich „die Bibel, den Heidelberger [Katechismus], Psalmbücher, und deß Hübners Historien“.<sup>786</sup> Es darf angesichts dieser unauffälligen Lehrerkarriere festgehalten werden, dass Liechti seinen Unterricht weiterentwickelte, ohne sich explizit auf die diskutierten zeitgenössischen pädagogischen Überlegungen zum Auswendiglernen abzustützen:

„Weil ich wahrgenommen daß biß dahin in den Schulen durch das viele außwendig Lernen die Kinder in dem nothwendigsten sind zurückgeblieben und versäumt worden Dann ich hab wahrgenommen das ungeacht der guten und wohlgeordneten einrichtung bey deß Hübners Historien die Kinder ungeacht sie selbige von Wort zu Wort hersagen könnten oder NB. auf alle darin Vorkommende Fragen Richtige Antwort geben konten, dennoch wenn ich sie auf das befragt ob sie es verstanden sie sollen mir doch etwas daraus erzehlen, haben sie mir nichts wißen zu sagen. bey diesen umstenden hab ich mich benötigt befunden in meiner Schul mehr auf das wohl buchstabieren und wohl Lesen zu dringen, und {wan} in dem Lesen bey dem aufsagen, eine Historie oder etwas bedenkliches vorkomt, wenn das zu end ist, so frage ich das kind ob es das verstanden habe, es antwortet gewöhnlich nein, dann erzehle ich ihm so kurz als möglich mit Landsüblichen Worten als wenn ich ein Augenzeuge von der Sach währe, und denn fordere ich von ihm ein gleiches zu thun, und wenn es nicht kan wie gewöhnlich, so befihle ich ihm wohl auf die Sach zu merken und beßer zu Lehrne. Bey einigen ist es bald dahin gebracht, bey anderen geht es Schwerer zu.“<sup>787</sup>

Das Textverständnis stand Lehrer Liechti im Vordergrund und nicht das stumpfe Auswendiglernen von möglichst vielen Zeilen. Dabei achtete er darauf, dass eine verständliche Sprache verwendet wurde. Auf Fremdwörter verzichtete er zu Gunsten des besseren Verständnisses. Dieses verständnisfördernde Lesen bedeutete gemäss Liechti für den Lehrer einen grösseren Aufwand. Er war aber überzeugt von dem Lernerfolg und Nutzen seiner schulischen Praxis:

„Diese Arbeit ist zwar mühsam und schwer aber so mühsam sie ist so nützlich finde ich sie. jm übrigen will ich mich gerne dem Urtheil deren unterwerffen die mehr einsicht haben Der Gnädige Gott gebe zu allen Einrichtungen die zum Heil der Seelen und zur Beförderung deß gemeinen Wohlstands abzwecken glück und Segen Amen“.<sup>788</sup>

<sup>786</sup> Worben, Bern, BAR 1429, fol. 175–176v.

<sup>787</sup> ebd.

<sup>788</sup> ebd.

## Religion

Religion wurde im Zusammenhang mit den Schulfächern eher selten thematisiert. Implizit bedeutete jeglicher Lese- und Schreibunterricht in der traditionellen Schule auch Religionsunterricht, da die Texte oftmals religiöser Art waren. Es sind mehrere Antworten aus dem Kanton Oberland aufzufinden, die Indiz für die verbreitete Religiosität sind. Der Lehrer aus St. Stefan anerkannte, dass zwar unter den jungen Leuten die Religiosität nicht gerade am zunehmen sei, *„daby aber glaub ich daß dennoch eine schöne Zahl Gemeindsgenossen seyen die noch ziemlich Religions begierig seien und einen guten Zweck haben“*.<sup>789</sup> Pfarrer Hürner aus Saanen schilderte dem Minister für Künste und Wissenschaften, dass die Lehrer aus seinem Inspektoratsbereich viel Zeit für das Erlernen des Katechismus aufwenden würden und dabei stark ins Detail gingen. Sie seien richtiggehende Dorftheologen.<sup>790</sup>

Der Kappeler Lehrer unterschied zwischen religiösem und theologischem Unterricht. Er gab im Zusammenhang von erwägten Schulbuchreformen zu bedenken, dass Veränderungen im religiösen Bereich sehr schwierig zu bewältigen seien. Es wäre an sich gar nicht notwendig, dass die Dorfbevölkerung sich theologisch zu stark bildete, da sie lediglich ein *„Religionsgefühl“*, nicht aber ein religiöses Verständnis entwickeln könnte:

„Die Schulbücher zu verändern waer wohl nicht rathsam, theils weil man an die vorhandenen gewohnt ist, und der gemeine Mann dergleichen Enderungen für eine Religions Enderung hält, theils weil das raffinieren, ausmustern, und einfliken der Realität wirklich zu nahe gehen konnte. Da der gemeine Mann nie eine sonderlich vollständige Einsicht in die Religionslehren haben wird, vielmehr nur Religionsgefühl, ist nichts beßers als simpler Vortrag der Vornehmsten Wahrheiten und Pflichten: mit Beleg der Gründe, Exempel, und persönlicher Praxis“.<sup>791</sup>

Im Gegensatz zum gemeinen Mann, der lediglich über ein Religionsgefühl verfügen würde, grenzte sich der Kappeler Lehrer ab, da er sich als Religionsverständigen sah.

Der Lehrer aus Freudwil im Kanton Thurgau verband die Offenbarungslehre mit Menschenrechten:

„Wan die Lehre und ehre gottes und unsers Heilands Jesu Christi befördert wird, nun dass beste darzu ist. dass. wan die Jugendt einen guten Religiösichen unterricht bekomt, dass sie darauss lehrnen Gott und Jesum Christum erkennen, und die Rechte der Menschheit“.<sup>792</sup>

Was vorerst als eher ungewohnte, aber durchaus denkbare Kombination von Religion und egalitärer Politik auffällt, wird in der Fortsetzung des Satzes relativiert. Unter *„Rechte der Menschheit“* sieht der Freudwiler Lehrer genau das Gegenteil von individuellen, persönlichen Rechten, nämlich, *„dass bey gott kein aufsehen der Person seye, sonder wer ihn fürchtet und in seinen wegen wandert, der ist ihm angenehm, und Gott erbarmet sich über die armen“*.<sup>793</sup>

In Crans war Jean Etienne Genand wegen des ungenügenden Lernerfolgs beunruhigt. Trotz guten Unterrichts brachten die Schulkinder nur halbwegs befriedigende Leistungen zustande. Besondere Bedenken hegte Genand wegen der schwachen Begeisterung für die

<sup>789</sup> St. Stefan, Oberland, BAR 1455, fol. 52–53v.

<sup>790</sup> BAR 1452, fol. 255–256.

<sup>791</sup> Kappelen, Bern, BAR 1430, fol. 25–26v.

<sup>792</sup> Freudwil, Thurgau, BAR 1463, fol. 198–201v.

<sup>793</sup> ebd.

Religion. Er verwendete dabei eine ähnliche Argumentation zur gesellschaftlichen Bedeutung der Religion, wie sie schliesslich auch Stapfer in seiner Rede an die Religionslehrer von 1800 verwendet hatte. Ohne religiöse Erziehung würde die Gesellschaft zur Sittenlosigkeit verkommen und ihrer moralischen Stütze beraubt. Seine langjährigen Bemühungen, die von den lokalen Geistlichen begleitet wurden, fruchteten wenig und so malte der Cranser Lehrer ein düsteres Bild seines pädagogischen Wirkungsgrades:

„Je ferai ici l'observation suivante, et d'abord qu'étant instituteur depuis 29 ans, j'ai remarqué que malgré toutes les peines possibles, la vigilance la plus soutenue active, les soins les plus soutenus et le Zèle le plus ardent pour l'instruction des Jeunes gens qui m'ont été Confiés soutenus de l'autorité et par le Zèle des Pasteurs sous l'inspection desquels j'ai toujours été, dans la tâche peinant de mon emploi d'instituteur n'avons pû parvenir qu'à un point de médiocre dans les diverses parties d'instructions désignées sur Cette Tabelle, et sur tout sur la Religion, ce si ferme appui de toutes les Sociétés en général, qui, sans elles, toutes s'écrouteroient, et nous plongerons dans un abyme de maux“.<sup>794</sup>

Gegen dieses apokalyptische Szenario würde einzig das wiederholte Vermitteln von Liebe, Wahrheit und Beispielen guten Handelns ankämpfen können. Damit wäre schliesslich für das Heranwachsen „*de bons serviteur de notre Charitable Sauveur, de Bons Citoyens, des bons pères, de bons exemple*“ gesorgt.<sup>795</sup> Die Notwendigkeit des schulischen Religionsunterrichts bekräftigte auch der Lehrer aus Äschi. Obwohl er anscheinend offen für neue Lerninhalte war, gab er zu bedenken,

„daß Es deß neuen Kostbaren, nicht auf Einmal zu viel gebe vielmehr das vorhandene gute und brauchbare noch beßer geleitet und benutzt, und daß ja das vorbereitende gut die Religion, das auswendig lernen daß Catechismues, das Lesen der Kinderbibel, und die Psalmen Musick nicht aus dem gevohlichen Schul Unterricht verbannt werde.“<sup>796</sup>

Insgesamt muss festgehalten werden, dass auffällig wenig Aussagen zum Religionsunterricht in den Anmerkungen erscheinen. Nicht selten fand Religiosität im Zusammenhang mit weiteren kirchlichen Pflichten der Lehrpersonen Eingang in die Anmerkungen. Dabei war aber nicht gezielt vom Unterricht die Rede. Joseph Ignazi Maria Achermann aus Buochs schrieb zu seinem gefälschten Arbeitsprofil,

„dass ich neben dem weltlichen Organisten dienst, und Schuldienst auch noch diese einzige Schuldigkeit habe auf mich genommen; wen ich nit in officu abwesend alle Sontäg, Früetäg, und 4 Fronfastentäg am morgen Frü Meess zu lesen.“<sup>797</sup>

Für die Frühmessen musste er im Winter um halb Sieben Uhr früh bereit sein. Im Sommer begann die Messe noch eine Stunde früher. Diese sei „*in unserem grossen, und volkreichen kilchgang recht nuzlich, und nothendig, weil auß jedem Hauß eine Persohn kan in diese Frü Mäss kommen, und hernach zu hauß invigilieren*.“<sup>798</sup> Auf die Thematik dieser beruflichen Pflichten im Dienste der Kirchen wird im Kapitel „Professionalisierung“ genauer eingegangen.

<sup>794</sup> Crans, Léman, BAR 1444, fol. 193–194v.

<sup>795</sup> ebd.

<sup>796</sup> Aeschi, Oberland, BAR 1455, fol. 135–136; Krattigen, Oberland, BAR 1455, fol. 137–138v; Ried, Oberland, BAR 1455, fol. 139–140v.

<sup>797</sup> Buochs, Waldstätten, BAR 1465, fol. 18–19v.

<sup>798</sup> ebd.

### *Buchstabieren und Lesen*

Das Buchstabieren war 1770 bei der Zürcher Schul-Enquête die am meisten verbreitete Methode, Lesen zu lernen. Es wurde nebst der noch marginal berücksichtigten Lautiermethode als wichtigste Vorübung für das Lesen betrachtet.<sup>799</sup> Auch dreissig Jahre später blieb die Buchstabiermethode aktuell. Für die beantwortenden Lehrer galt sie nach wie vor als Grundlage des Lesens. Das Buchstabieren wurde in den Enquêteantworten entsprechend im selben Atemzug mit dem Lesen erwähnt. Selbst in rudimentärsten Lehrplänen stand meistens Buchstabieren und Lesen zu Beginn auf dem Programm, bevor dann der Katechismus oder weitere Fächer folgten.<sup>800</sup> Das Buchstabieren wurde in den Anmerkungen eher selten thematisiert. Vermutlich implizierten es die meisten Lehrpersonen mit dem Lesenlernen. Einer der wenigen, die sich dazu äusserten, war der Lehrer aus Arbaz. Er führte seine eigene Leselernmethode an, die anscheinend sehr erfolgreich war.

„Je pratique cette methode, qui est agréable aux enfans, ils fréquentent mon école avec courage, je vois avec plaisir, qu'ils y apprennent à lire correctement, et que cette methode leur donne de grandes lumières pour l'orthographe.“<sup>801</sup>

Bei der Orthographie setzte auch der Lehrer aus Cuarnens an. Er wünschte sich eine Verbesserung der Bücher, die zum Buchstabieren und Lesen benutzt wurden. Da dort die Orthographie wenig einheitlich sei, fiel es den Kindern schwer, lesen zu lernen.

„Jl seroit a souhaitée que lon fit une reforme de l ortographe dans les Livres dont on se sert pour apprendre les enfans a épelle & lire C'est a dire quon ne fut pas oblige de les faire dire autrement quil ny a voyé. Les François ou St Francois il faudrait quil y en François vous voye quil {faudrait changes} la letre o en a un enfant epelle il a lait comme cela est de bon aloi il dit bien & il faut le reprendre il faut don que se soit le Defaut d ortographe il ne peuvent pas ce la comprendre Jai toujours remarque que cela retarde beaucoup la lEcture“<sup>802</sup>

Buchstabieren und Lesen verkörperten für einige Eltern schlechthin die Institution Schule. Diese beiden elementaren Fähigkeiten mussten in ihren Augen für die landwirtschaftliche Arbeit genügen. Sobald die Schülerinnen und Schüler Buchstabieren und Lesen gelernt hatten, konnte es vorkommen, dass Eltern ihre Kinder nicht mehr zur Schule sandten.<sup>803</sup>

Aus der Perspektive der Lehrpersonen hingegen bedeutete das Buchstabieren und Lesen erst der Anfang einer schulischen Karriere. Das zeigte sich in Rances im Kanton Léman, wo angesichts der vielen sehr jungen Kinder, die dort zur Schule gingen, eine spezielle Klasse zum Buchstabieren und Lesen errichtet wurde. Nachdem bei einer Lehrerin erste Schritte durchs Alphabet gemacht wurden, übernahm Lehrer Louis Caillachon in der

<sup>799</sup> Esther Berner beschreibt die Buchstabiermethode wie folgt: „Dabei wurde Buchstabe für Buchstabe in alphabetischer Reihenfolge durch Vorsprechen des Schulmeisters und wiederholtes Nachsprechen der Schüler auswendig gelernt und wurden darauf die Buchstaben zu Silben verknüpft: Der Schüler buchstabierte etwa: a be – der Schulmeister las: ab – der Schüler wiederholte: a be ab; darauf buchstabierte der Schüler: be a – der Schulmeister sprach: ba – und der Schüler wiederum: be a ba; etc.“, Berner, S. 145.

<sup>800</sup> Kallnach, Bern, BAR 1430, fol. 15–16; Rances, Léman, BAR 1444, fol. 137–138v.

<sup>801</sup> Arbaz, Wallis, BAR 1466, fol. 121–122v.

<sup>802</sup> Cuarnens, Léman, BAR 1442, fol. 124–125v.

<sup>803</sup> Rüderswil, Bern, BAR 1429, fol. 109–110.



Sommerschule die Anfänger, während die älteren Kinder in dieser Jahreszeit oft auf den Feldern arbeiteten.<sup>804</sup> Diese Lehrerperspektive war gegenüber derjenigen von genügsamen, auf die berufliche Mitwirkung ihrer Kinder fixierten Eltern wesentlich anspruchsvoller. Begründet wurde die über das Buchstabieren und Lesen hinausgehende Bildung mit den besseren beruflichen Chancen für das Kind. Wer seine Kinder auf das Buchstabieren und Lesen beschränkte, ging davon aus, dass sie keine weitere Bildung in ihrem Leben benötigten und vermutlich in die eigenen beruflichen Fusstapfen stehen konnten. Diese traditionelle Haltung wurde weiter oben bereits bei den Schilderungen des Zürcher Bauern Kleinjogg festgestellt. Obgleich Kleinjogg dem Lesen nicht abgeneigt war, vertrat er eine konservative Vorstellung von sozialer und professioneller Mobilität. Lesen diente in Form von Bibellektüre der moralischen Erbauung und war für agrarische Tätigkeiten von zweitrangiger Bedeutung. Aus diesem Grunde überzeugte das professionsprosprierende Argument, das eine erweiterte Fächerpalette vorsah, bei konservativen Vertretern der bürgerlichen Gesellschaft nur teilweise. Für den Lehrer aus Crassier und Borex war jedoch klar, dass auch Schreiben und Rechnen unabdingbare Arbeitstechniken darstellten, die im beruflichen Alltag gefragt waren. Nicht ohne Stolz verkündete er in der Umfrage:

„J'ai la satisfaction de ne voir sortir aucun enfant de mon Ecôle, qui sache lire, Ecrire & Calculer pour son Usage, dont quelques uns ont sçu assez d'Arithmétique en sortant de mon Ecôle pour outrer dans le Commerce“.<sup>805</sup>

### *Schreiben*

Die individuelle Ausprägung der Unterrichtsfächer zeigte sich auch beim Schreibunterricht. Für die Lehrpersonen bestand offensichtlich ein grösserer Gestaltungsraum. Christen Hofer aus Schüpbach hatte schon längere Zeit vor der Schul-Enquête seine eigene Schreiblernmethode entworfen. Dafür fertigte er spezielle, wiederverwertbare Schreibvorlagen an. Das funktionierte wie folgt:

„Ich habe in meinen jüngeren Jahren eine Vorschrift geschrieben, auf 16. quart Blätter, hab sie hinter Glas auf Tafeln eingefaßt, und finde sie für die Schreibschuller seit vielen Jahren ser nützlich; die Form, größe und inhalt ist nachfolgende. Auf jedem Blat ist die erste Linie mit Canzley geschrieben, der Inhalt dieser Vorschrift ist erstlich, etliche Curen-te-Canzley und Französisch A.b.c. eines Bericht von der Ortographie, Deütung etlicher Französischen Wörtern Anleitung zu einem Hausbuch, Monat und Münzzeichen quittanzen und Empfang Scheine, und auch die aussprach der Zahlen bis auf 9. Stäle.“<sup>806</sup>

Damit versuchte Hofer weitere Lerninhalte mit den Schreibübungen verbunden zu vermitteln. Bezeichnenderweise verzichtete er auf die gängige Kombination, religiöse Inhalte mittels Lese- oder Schreibunterricht zu kombinieren.

Schreiben war wie Rechnen und Singen kein selbstverständliches Schulfach, sondern basierte auf zusätzlicher Initiative seitens der Eltern und vor allem seitens der Lehrpersonen. Nichtsdestotrotz kann dessen zunehmendes Erlernen als Teil eines im 18. Jahrhundert sich vollziehenden Literalisierungsprozesses angesehen werden.

<sup>804</sup> Rances, Léman, BAR 1444, fol. 137–138v.

<sup>805</sup> Crassier & Borex, Léman, BAR 1444, fol. 199–200v.

<sup>806</sup> Schüpbach, Bern, BAR 1429, fol. 103–106v.

„Lesen und Schreiben waren nach einem neuen aufklärerischen Paradigma nun nicht mehr ausschliesslich Instrumente einer religiösen Selbstvergewisserung und Mehrung des persönlichen Gnadenstandes. Pragmatische und damit profane Verwendungszusammenhänge traten zunehmend an die Stelle religiöser.“<sup>807</sup>

Die Schreibkompetenz war über längere Zeit wesentlich schwächer verbreitet als diejenige des Lesens. Besonders Frauen wurden von der erweiterten literalen Norm des Schreibens ausgenommen, aus religiösen und patriarchalischen Gründen.<sup>808</sup> Insofern ist der Stolz des Hüntwangner Lehrers nicht unbegründet, wenn er erwähnte, „*das diesmahl viele Mädchen auch angefangen haben zu schreiben*“.<sup>809</sup> In Wipkingen lernten alle Kinder Schreiben. Zu festen Zeitpunkten, jeweils am Dienstag- und Donnerstagvormittag wurde mit den besseren Schülern das anspruchsvollere Auswendigschreiben eingeübt.<sup>810</sup> Es ist zwar nicht falsch, von einer allgemeinen Tendenz zu sprechen, die den Schreibunterricht vermehrt als schulische Fortsetzung nach dem Erlernen des Lesens ausweist, doch zeigen Ausnahmen, wie diejenige aus Knonau, dass auch rückläufige Entwicklungen stattfinden konnten. Bis ins Jahr 1796 hätten die Schulkinder des Knonauer Lehrers Schreiben gelernt. Danach sei es zu einer Verschlechterung gekommen:

„Von da an fieng es an abzunehmen, von jahr zu jahr, so dass wenn der Schule nicht mit Ernst und Ungehorsamme einnt jimmer zu, Lauheit und Eigensinn viler Elteren sind die Haupt ursach, jeder wil befehlen, aber wenig thun, die aus gelassenheit und Trägheit hat diss jahr sehr zugenommen, aber der Schullehrer wurde Schwach Unterstützt, es hiesse unter Achsellupfen, gedult: die alten geseze will mann nicht mehr befolgen; und neue sind hier über nach keine da: u.s.w. Und doch wären vile froh wen sie mehreres könnten.“<sup>811</sup>

Heinrich Grob übte damit Kritik an der gesetzlosen Situation in der helvetischen Bildungspolitik. Weitere Kritik ging an die traditionelle Methode des Auswendiglernens. Es sei aus seiner Sicht unverständlich, dass anstelle des Schreib- und Rechenunterrichts viel Zeit für schnell vergessenes Auswendiglernen aufgewendet werde. Damit bestünde auch ein Ungleichgewicht zwischen einer weltlichen und geistlichen Bildung.<sup>812</sup>

### Rechnen

Der Rechenunterricht wurde nicht allorts als elementares Schulfach betrachtet. Häufig wurde Mathematik in Nacht- oder Repetierschulen verlegt.<sup>813</sup> Selten lag es am Willen oder den Fähigkeiten der Lehrpersonen, dass auf Rechenunterricht verzichtet wurde. Allenfalls verfügten ältere Schulmeister über ungenügende mathematische Kenntnisse, wie der Riedikonener Lehrer von seinem Vorgänger berichtete. Indes hielt er selber in den Sommermonaten Rechen- und Singunterricht, bei denen auch Kinder aus den Nachbargemeinden teilnahmen.<sup>814</sup> Nicht wenig waren lokale Gewohnheiten für die Marginalisie-

<sup>807</sup> Messerli, S. 29.

<sup>808</sup> Messerli, S. 52–61.

<sup>809</sup> Hüntwangen, Zürich, BAR 1471, fol. 141–142v.

<sup>810</sup> Wipkingen, Zürich, BAR 1471, fol. 186–188v.

<sup>811</sup> Knonau, Zürich, BAR 1471, fol. 310–313v.

<sup>812</sup> ebd.

<sup>813</sup> Niederweningen, Zürich, BAR 1471, fol. 114–115v; Dachslern, Zürich, BAR 1471, fol. 120–121.

<sup>814</sup> Riedikon, Zürich, BAR 1421, fol. 208–209v.

rung der schulischen Mathematik verantwortlich. Im zürcherischen Ebertswil schrieb der Lehrer Hans Weber dazu:

„Was das Rechnen und anders noch Mehr gelehrt könt werden häte ich vielmahl gewünscht den anlass darzu zu haben und were meine freüd gewesen aber für eins häte es das Salarium nicht zugelassen fürs ander hat es bey den Elteren geheissen es sey nicht nöhtig die Kinder viell zu Lehrnen Sie können ihre Sachen gleich verrichten.“<sup>815</sup>

### *Singen*

Oft bildete der Gesangsunterricht einen Bestandteil der Nachtschulen, welche die älteren Schülerinnen und Schüler zwecks Repetition von Lerninhalten oder zwecks des erweiterten Fächerangebots besuchten. Legitimiert war das Singen durch den kirchlichen Anspruch auf Wohlklang während der Gottesdienste. Seit die Landschulordnung von 1778 im Kanton Zürich in Kraft gesetzt wurde, empfand der Mönchaltdorfer Lehrer, dass viel weniger gesungen wurde. Er bedauerte diese Tatsache ausserordentlich und verwies auf die zuvor eigens von ihm angestellten Hilfslehrer für den Gesangsunterricht. Er forderte deshalb ein Gesetz, das allen „*Stimmenfähigen*“ bis ins Alter von 24 Jahren vorschreiben würde, zum Singen zu erscheinen. Dieser Wunsch blieb natürlich unverwirklicht, gibt aber doch einen Eindruck von der Ernsthaftigkeit, mit der gesungen wurde. Einige Lehrerinnen und Lehrer beschrieben in den Antworten, welche Singvorlagen sie in der Schule benutzten. Im bernischen Bagen stand die Liedersammlung von Johann Caspar Bachofen hoch im Kurs. Der Zürcher Komponist veröffentlichte im ersten Viertel des 18. Jahrhunderts ein umfangreiches, siebenhundertseitiges Werk mit geistlichen Kompositionen, die mehrheitlich zweistimmig arrangiert waren. Die stattliche Zahl der Neuaufgaben vermittelt einen Eindruck über die Bedeutung Bachofens Liedersammlung.<sup>816</sup> Der Barger Lehrer wünschte sich, dass er nach der Einführung des „*Bachofens*“ noch weitere Exemplare davon erhalten könnte, damit der Gesang besser eingeübt werden konnte.<sup>817</sup>

### *Buch- und Fächerwünsche (Latein, Fremdsprachen etc.)*

Aufgrund der zum Teil sehr ausgeprägten Buchwünsche, die in den Anmerkungen vermerkt wurden, steht fest, welche weiteren Fächer für die Lehrpersonen von Belang waren. Sie zeigen aber auch auf, dass die Lehrerinnen und Lehrer mit den aktuellen Unterrichtsmitteln und Fachpublikationen vertraut waren.<sup>818</sup> Besonders üppig fiel die Wunschliste des Bucktener Lehrers aus:

„1. Schulbücher: Neben den bisher üblichen Schulbüchern, sollten noch andere nützliche Lehrbücher eingeführt werden: Z.B. Ein historischer Unterricht von der ganzen Helvetischen Republik, und was von Alten und Neuen Geschichten hiezu dient; dasgl. ein Geografischer Unterricht, nach jetziger neuen Einrichtung: Hiezu erstl. ein Plani-globium; Eine General Karten von ganz Europa; Eine General Karten der ganzen Helvetischen Republik, und eine Special Karte

<sup>815</sup> Ebertswil, Zürich, BAR 1471, fol. 322–324.

<sup>816</sup> Es wurde hier die dritte bei Johann Heinrich Bürkli erschienene Ausgabe von 1739 berücksichtigt: Johann Bachofen, Johann Caspar: Musicalisches Halleluja, oder Schöne und geistreiche Gesänge, mit Neuen und anmuhtigen Melodeyen begleitet, Und Zur Aufmunterung zum Lob Gottes, Zürich 1739.

<sup>817</sup> Bagen, Bern, BAR 1430, fol. 21–22v.

<sup>818</sup> Zug, Waldstätten, BAR 1465, fol. 67.

unsres Kantons, nach jetziger Einrichtung der Districten; 2. Ein Geometrischer Unterricht von der Feldmessenkunst, so kurz und deutl. gefaßt, daß auch ein Schüler Knab begreifen lernt, ein Stück Land, nach Schuh und Ruthen abzumessen u. Zuberechnen: 3. Ein kurz gefaßtes deutl. Rechen Büchlein, nach neuer Berechnung durch alle 4 Species von Fr: – Schilling – Pfennig. worin Zugeich eine richtige Anweisung wäre einen Heustock nach Schuh, grossen u. kl. Klaftern abzumessen und zu berechnen welche Rechnung sehr gemein, aber sehr weniger bekannt ist; Vorschriften. 4. Sehr dienlich wären hiezu die schönen Braunischen groß u. kl. Vorschriften, aus selbigen würden die Schüler, Schön- und Rechtschreibung erlernen, und würde dem Lehrer viel Zeit mit vorschreiben erspart, welche Er denn sonst nützlich anwenden könnte“.<sup>819</sup>

Mit dem Einbezug der Fächer Geschichte und Geographie, insbesondere aber mit der praktischen Ausrichtung des Rechenunterrichts, verfolgte der Buckter Lehrer eindeutig die neueren schulischen Tendenzen, welche sich vom Primat der Religion distanzieren und den Realienunterricht begünstigen. Ähnliches liess sich in Fehraltldorf beobachten. Ein breites Themenspektrum sollte Licht ins Dunkel der Landbevölkerung bringen:

„Der Schulbücher halben wäre zu wünschen, daß von der Regierung für solche, welche die Jugend nicht nur so einfach auf Religions Kenntniß, sonder auch auf Natur, Menschen, Staats, Constitutions, Länder, Völker, Geschichts Kenntniß u.s.f. führen und leiten würde, (Bücher welche die Natur- und furaus die ganze Alte und Neue Schweizer Geschichte liferten würden meines Erachtens die nöthichsten seyn und der Republik die besten Dienste leisten, oder ist nicht der Mangel an solchen Mit-Ursache, daß das Land Volk, so weit in Unwißenheit und Dunkelheit herabgesunken) gesorget, und solche bestimmt wurden So dann könnte auch von derselben eine Bestimmung der Schreib Art getroffen, und verfügt werden daß, z.B. von Zürich aus in alle Schulen des Cantons, eine himmlische Zahl Vorschriften, schön u. sauber abgestochen per oder ohne Bezahlung – so auch etwan ein Quantum andere Schriften, aus Magazinen wo solche häufig immer beysammen ligen, geliefert würden, weil auf dem Land an disen, um sich im Lesen aller Arten, Schriften üben zu können Mangel ist.“<sup>820</sup>

Der Fehraltldorfer Lehrer Salomo Wyss zeigte sich als überzeugter Republikaner. Nicht nur der Fächerkatalog, die Religionsskepsis und die Buchwünsche lassen darauf schliessen, sondern auch seine ziemlich explizit ausgefallenen Schlussworte. Er wünschte sich, dass Lehrer, aber auch die Pfarrer von den Gemeinden gewählt würden und dass vermehrt auf die patriotische und republikanische Gesinnung zukünftiger Lehrpersonen geachtet würde.<sup>821</sup> In Erstfeld konnte Johann Joseph Mutter bis zur Helvetischen Republik auf die Unterstützung des Pfarrers zählen, der ihm bei der Anschaffung von Nivard Krauers Lehrmitteln behilflich war. Für die zukünftige Entwicklung der Republik war es ihm allerdings ein Anliegen, dass er neue nützliche Bücher zu einem günstigen Preis erwerben konnte. Er erachtete es als „*Standespflicht jimmer mehr gut gesittete Bürger zu pflanzen welches itzt sonderlich höchst nöthig wär, besonders bey uns in Waldstätte*“.<sup>822</sup> Schliesslich verlangte die Verlagerung zum Realienunterricht auch ihre Opfer. Der Lateinlehrer aus Rolle wurde am 21. November 1798 im Anschluss an eine politische Motion von der Bürgerversammlung entlassen. Obwohl Einwände dagegen bestanden, besonders angesichts des bald erwarteten helvetischen Schulgesetzes, setzte die Bürgerversammlung den Beschluss durch. Der Bitte des Lehrers auf eine angemessene

<sup>819</sup> Buckten, Basel, BAR 1426, fol. 225-230v.

<sup>820</sup> Fehraltldorf, Zürich, BAR 1470, fol. 211-212v.

<sup>821</sup> ebd.

<sup>822</sup> Erstfeld, Waldstätten, BAR 1465, fol. 211-214v.

Entschädigung wurde trotz seiner von Stapfer zugesicherten Unterstützung bis zum Zeitpunkt der Enquête nicht entsprochen. Die angespannte Situation für den Lateinlehrer wurde am Schluss des Textes mit der lateinischen Redewendung „*Sic telum remanet Semper Suspensum*“ verdeutlicht.<sup>823</sup> Um Geld buhlen musste auch der Lateinlehrer in Schmerikon. In seiner französisch abgefassten Antwort schrieb er: „*Je recommence instantement pour une autre Beneficee, l'Ecole Latine d'hyvre, et d'été, et pour la langue Francaise, ou Allemande*“.<sup>824</sup>

Nur ein einziges Lehrbuch wünschte sich der Lützelflüher Lehrer Christen Siegenthaler. Er verfolgte eine Ausrichtung, die dem Religionsunterricht eine zentrale Bedeutung verlieh, im Heidelberger Katechismus aber kein kindergerechtes Buch sah.

„Der Heidelbergische Katechismus, ist für alte erfahrene ein sehr gutes Buch, aber für Kinder viel zu weitläuffig, die Disputier Fragen, sind in unsern Zeiten unnütz, andere schwere Fragen können die Kinder nicht verstehen, sie finden so keine Lust daran, und ist das sehr beschwerliche auswendig lehren desselben bald wieder vergessen und hiemit vergebens.“<sup>825</sup>

Er schlug vor, ein Buch zu schaffen, worin

„die Lehren von Erkenntniss und Verehrung der Gottheit, von der Bestimmung des Menschen, den Bürgerlichen Pflichten und Sitten, kurz, deutlich, leicht fasslich, schön und anmuthig verfasst würden, mit anhang einiger kurzen guten, Morgen, Abend, Schul, und Unterweisung Gebätern, und Liedern, damit das Kind an diesem Lehrbuch rechte Freud und Vergnügen haben könnte, und ihm für sein Lebtag nützlich würde.“<sup>826</sup>

Zwar steht bei Siegenthaler nach wie vor die Religion an erster Stelle, doch ist auch hier eine Distanzierung vom Auswendiglernen erkenntlich. Das in der Schule Gelernte muss den Kindern in ihrem späteren Leben nützlich sein und sollte nicht lediglich einen theologischen Selbstzweck erfüllen.

Trotz der hier besprochenen Bücherwünsche darf nicht vergessen werden, dass die Verfügbarkeit von Büchern nicht in der ganzen Republik gewährleistet war. Zwar berichtete der Nidauer Lehrer stolz davon, dass die obere Schule von der Stadt mit einer gut bestückten Bibliothek ausgestattet wurde.

„[E]s befinden sich dort Bibeln; Psalmenbücher; Gellerts Lieder in Musik; Schmidlins Gesangbuch; Lavatters christl. Lieder in Musik; Musikalische Ergözüngen; Trenningers biblische Beyspiele von Tugend u. Laster; Christliche Tugendlehre; Sulzers Vorübungen zur Erwekung der Aufmerksamkeit & Pfenning's Geographie; kurze Geschichte der Schweiz; Merkwürdigkeiten der Schweiz besonders des Canton Bern; Erste Anfangsgründe der Rechenkunst u. Geometrie. Von jedem dieser Werke sind mehrere Exemplare vorhanden.“<sup>827</sup>

Anders klang es aber aus kleineren Orten, wie Sundlauen, Signau oder dem sanktallischen Marbach. Dort waren Schulbücher Mangelware.<sup>828</sup> Der Lehrer aus Essert Pittet beklagte sich über teure und unnütze Bücher, die besser mit einfachen religiösen Schrif-

<sup>823</sup> Rolle, Léman, BAR 1442, fol. 168–169v.

<sup>824</sup> Schmerikon, Linth, BAR 1449, fol. 245–246v.

<sup>825</sup> Lützelflüh, Bern, BAR 1431, fol. 158–161.

<sup>826</sup> ebd.

<sup>827</sup> Nidau, Bern, BAR 1429, fol. 143–144v.

<sup>828</sup> Sundlauen, Oberland, BAR 1455, fol. 212–214; Schweissberg bei Signau, Bern, BAR 1429, fol. 125–127v; Marbach, Säntis, BAR 1458, fol. 13–14v.

ten für Kinder ersetzt würden.<sup>829</sup> Derweil beschwerte sich Johann Conrad Sommer aus Schachen, dass die Bücher zu verschieden seien, um damit unterrichten zu können.<sup>830</sup> Werden die Lehrerantworten gesamthaft betrachtet, fällt auf, dass die Lehrpersonen der Helvetischen Republik qualitativ guten Unterricht mit der Verfügbarkeit von genügenden Schulbüchern in Verbindung brachten und die Aufklärung im Falle derartiger Verhältnisse in Gefahr sahen.

#### 8.2.4 Lernerfolg und Schülermotivation

Es ist praktisch unmöglich, den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler zum Zeitpunkt der Erhebung weitläufig zu eruieren. Mit Aussagen über die Schulqualität muss daher sehr vorsichtig umgegangen werden. Die hier aufgeführten Bemerkungen widerspiegeln die individuellen Eindrücke einzelner Lehrpersonen. Nicht weniger, aber auch nicht mehr. Negative Bewertungen fielen insgesamt häufiger aus als positive. Dabei diente der mangelnde Schulbesuch wiederum am meisten als Begründung für eher dürftige schulische Leistungen. Am besten dokumentiert sind die schulischen Leistungen von vier Oberländer Schulen. Aus Reichenbach<sup>831</sup>, Rüdlen<sup>832</sup>, Faltschen<sup>833</sup> und Scharnachtal<sup>834</sup> sind bei den Enquête-Antworten Tabellen aufzufinden, die jede Schülerin und jeden Schüler nach Alter auflistet. Für die Jahre 1798 und 1799 wurden die Fortschritte in mehreren Fächern bewertet. Der 1790 geborene Emanuel Zur Brugg konnte demnach gut Buchstabieren, im Lesen wurde seine Leistung als mittelmässig taxiert.<sup>835</sup> Die zwei Jahre ältere Verena Mürner beherrschte bereits den ganzen Heidelberger Katechismus auswendig, während ihre gleichaltrige Mitschülerin Maria Roth es auf sechzig Fragen schaffte.<sup>836</sup> Gleichwohl wurde auch bei den Festliedern oder den Psalmen die Anzahl auswendig gelernter Stücke aufgelistet. Im Jahr 1798 konnte der damals dreizehnjährige Peter Schluchter 4 Psalmen auswendig. Im darauf folgenden Jahr sind 6 verzeichnet. Derweil steigerte sich die gleichaltrige Elisabeth Spring in derselben Zeit von 32 auf 36 auswendig gelernte Psalmen.<sup>837</sup> Diese Tabellen zeigen auf, dass der Lernfortschritt alters- und geschlechterunabhängig sehr unterschiedlich ausfallen konnte. Eine weitergehende Analyse würde möglicherweise auch sozioökonomische Zusammenhänge offenbaren, wenn Kinder aus derselben Familie genauer unter die Lupe genommen würden. Offensichtlich ist allerdings, dass die schulische Qualität grösstenteils mittels der Anzahl gelernter Kapitel und Stücke ermittelt wurde. Einzig bei den Fächern Buchstabieren, Lesen und Schreiben wurden die Kompetenzen durch ein gut, mittelmässig oder im Falle des Schreibens mit einem „*schreib*“ bewertet. Dort, wo nichts stand, verfügten die Kinder über keine genügenden derartigen Fähigkeiten. Bei der neunjährigen Susanna Jaggi

<sup>829</sup> Essert Pittet, Léman, BAR 1444, fol. 69–70v.

<sup>830</sup> Schachen, Säntis, BAR 1458, fol. 177–178.

<sup>831</sup> Reichenbach, Oberland, BAR 1455, fol. 155.

<sup>832</sup> Rüdlen, Oberland, BAR 1455, fol. 160.

<sup>833</sup> Faltschen, Oberland, BAR 1455, fol. 165.

<sup>834</sup> Scharnachtal, Oberland, BAR 1455, fol. 170.

<sup>835</sup> Rüdlen, Oberland, BAR 1455, fol. 155.

<sup>836</sup> Faltschen, Oberland, BAR 1455, fol. 165.

<sup>837</sup> Scharnachtal, Oberland, BAR 1455, fol. 170.

stand in der Rüdler Tabelle unter der Rubrik „Schreiben“ *„hat böse Augen“* vermerkt.<sup>838</sup> Demnach wurden auch körperliche Behinderungen in der Bewertung mitberücksichtigt. Die Absicht, den Leistungsgrad der Schülerinnen und Schüler zu messen, bestand nicht nur in diesen ausgewählten Oberländer Gemeinden. In dieselbe Richtung ging der Vorschlag des bereits erwähnten Signauer Lehrers, der mit der Durchführung von Examen einen für alle Schulkinder verbindlichen Leistungsausweis schaffen wollte.<sup>839</sup> Es scheint eine gängige Praxis gewesen zu sein, bei den Schulexamen im Frühling am Ende des Schuljahres den guten Schülerinnen und Schülern Preise zu verteilen. Wer sich besonders angestrengt hatte und es zu einer ansehnlichen Leistung im Auswendigaufsagen brachte, durfte eine Belohnung in Form eines Buches oder eines sogenannten Schulpfennigs entgegennehmen. Vom Solothurner Gymnasium und Lyzeum liegt sogar eine gedruckte Tabelle vor, die nach Abschluss der Examen vom 6. September 1799 veröffentlicht wurde. Fein säuberlich sind alle Namen der Preisträger aufgelistet. Im Lyzeum gab es je eine Prüfung im Frühling und eine im Herbst. Es wurden dafür die Prädikate *„auszeichnend“*, *„vortrefflich“*, *„gar trefflich“*, *„trefflich“* und *„wohrlühmlich“* in absteigender Reihenfolge vergeben. Beim Gymnasium wurde das ganze Schuljahr berücksichtigt und nach Fachklassen geordnet eine Rangliste für die Absolventen des Schuljahrs erstellt. Nicht selten brillierten die Preisträger in mehreren Fächern und erhielten dafür auch mehrere Preise. Allem Anschein nach wurden alle Schüler des Gymnasiums mit einem Preis belohnt, sofern sie regelmässig am Unterricht teilgenommen hatten. So ist zumindest folgende Notiz bei der unteren Klasse der französischen Schule zu deuten: *„Sechs andere sind so selten erschienen, dass sie keine Meldung verdienen.“*<sup>840</sup> Die Examen beleuchteten aber nicht immer den gesamten Fächerbereich. In der Mädchenschule im Berner Mattequartier erhielten die Kinder die ausgesprochenen Prämien *„nicht für fleißiges schulbesuchen oder Fortschritte im Schreiben und Rechnen, sondern blos für die in der Schule eingeführten auswendig gelernten Bücher.“*<sup>841</sup> In Märstetten bei Weinfelden wurde wiederum vor den prüfenden Augen des Pfarreres und eines Schulpflegers *„über gemeldte Bücher, wie auch im Schreiben, Lesen, und Auswendig Lehrnen“*<sup>842</sup> ein Examen abgehalten. In der Regel wurden allen Kindern Preise gegeben. Anders sah es in der erwähnten Mädchenschule in der Matte in Bern aus. Aufgrund des Regierungsumsturzes wurde dort darauf verzichtet, die Preise auszuteilen. Die Lehrerin Elisabeth Niehaus stellte daraufhin unweigerlich einen bemerkbaren Schülerinnen-schwund fest. Offensichtlich wurde den Preisen eine grössere Bedeutung zugemessen. Es ist aber auch nicht auszuschliessen, dass nebst der ausgebliebenen Preisverleihung auch die wirtschaftliche und die politische Situation von 1799 für den schlechten Schulbesuch in Betracht zu ziehen sind. In den Worten von Niehaus lag die Betonung eher auf den Preisen, denn auf äusseren Umständen die dazu führten:

<sup>838</sup> Rüdlen, Oberland, BAR 1455, fol. 155.

<sup>839</sup> Signau, Bern, BAR 1429, fol. 117–120v.

<sup>840</sup> Namensverzeichnis der Studierenden auf dem Lyzeum und Gymnasium zu Solothurn nach der Ordnung, wie sie in ihren Lehrgegenständen sich hervorgethan, und mit Preisen öffentlich beehrt worden den 6ten Herbstmonats, 1799, Solothurn 1799, S. 7.

<sup>841</sup> Bern, Bern, BAR 1430, S. 77.

<sup>842</sup> Märstetten, Thurgau, BAR 1463, fol. 273–274v.



„Eine sehr wichtige [Anmerkung] ist, daß viele Aeltern seit der Revolution ihre Kinder nicht mehr zum Besuche der Schule anhalten, und vorzüglich darum, weil weder Pfeninge noch Bücher zur Aufmunterung, wie ehedem, ausgetheilt werden; ich hatte sonst über 100 bis 120, da jezt deren nur 70 bis 80 sind.“<sup>843</sup>

Die Marthaler Lehrer Ulrich und Jakob Spalinger listeten in ihren Anmerkungen die Examensprämien und deren Finanzierung minutiös auf. Auf andere Bemerkungen verzichtete er. Es geht daraus hervor, dass teurere Bücher für ausserordentliche Leistungen aus dem Schulgut bezahlt wurden, derweil das Almosenamt in Zürich dafür sorgte, dass alle übrigen Kinder auch in den Besitz eines kleinen Büchleins kamen. Der zusätzlich verteilte „Weggen“ ging auf das Konto des Gemeindeguts und musste 1 Pfund schwer sein und „2 Mth. u. 2. Viertl. Kernen“ beinhalten. Der Bäckerlohn wurde dafür vom Schulgut übernommen. Daran wird erkenntlich, welche differenzierte Ausgestaltung das Prüfungswesen an einer Dorfschule annehmen konnte. Schliesslich war auch festgelegt, dass dem Pfarrer, den vier Schulvorstehern und den beiden Lehrpersonen „nach Vollendung des Examens ein Mittagessen gegeben“ wurde, „das ungefähr 9. fl. kostete“ und von der Kirche bezahlt war.<sup>844</sup> Kritische Worte zur Examinierung waren aus der Feder des Yverdoner Lehrers Antoin Louis Chapuis zu lesen. Für ihn war es eine schlechte Gewohnheit, dass die jährlichen Schulexamen des Collèges immer am Ostermontag stattfanden. Da sich der Ostertermin jedes Jahr wieder verändern würde, sei diese Einrichtung ein „*défaut d'institution qui devoit être corrigé; attendu qu'il importe aux Instituteurs & aux Disciples d'avoir chaque année uns tems égal à donner à la tâche qui doit être remplie dans leurs Classes respectives.*“<sup>845</sup>

Examen bildeten somit für die Schülerinnen und Schüler eine Motivation, den Unterricht fleissig und strebsam zu besuchen. Weitere motivierende Vorschläge trug der Flumser Lehrer in seinen Antworten vor. Er hatte in seinem Ort mit unregelmässigem Schulbesuch zu kämpfen und war der Ansicht, dass folgende Massnahmen ihren Teil zu einer entsprechenden Verbesserung beitragen konnten:

„Sollten auch dienliche Mittel zur aneiferung und Aufmunterung angewendet werden; als z: B: Belohnung der Fleißigern öffentliche Lobsprüche auf Sie, eine Rangordnung unter den Kindern, öftere Visitation der Schule etc etc.“<sup>846</sup>

Mit der Belohnung durch einen guten Ruf wurde an den Fleiss und an die Leistungen appelliert. Caspar Joseph Staub hoffte darauf, dass sich auch die Eltern durch derlei Anstalten anspornen liessen.

„Dießes würde nicht nur die Kinder zum Lernen antreiben sondern auch den Eltern zur Aufmunterung dienen, da sie ihre Kinder fleißiger in die Schule schikten, und selbe zum Fleiß und Lernbegierde anfahten.“<sup>847</sup>

Mit ungeduldigen Eltern musste sich der Buochser Lehrer Joseph Ignazi Maria Achermann auseinandersetzen. Er wusste sich aber gut zu helfen, indem er den Ball zu den

<sup>843</sup> Bern, Bern, BAR 1430, fol. 67–68v.

<sup>844</sup> Marthalen, Zürich, BAR 1470, fol. 7–9v.

<sup>845</sup> Yverdon, Léman, BAR 1444, fol. 9–10v.

<sup>846</sup> Flums, Linth, BAR 1449, fol. 161–162v

<sup>847</sup> ebd.

Reklamierenden zurückspielte. Aus seiner Sicht war es ein klarer Fall, dass die Eltern die Schuld am schulischen Misserfolg trugen:

„Ich habe in disen vielen Jahren oft klagten vernommen; mein kind ist 2 oder 3 Winter in Schul gegangen, und kan noch wenig oder nichts; allein dise kläger hälfen Auch sollen die Wahrheit bekennen, mein kind ist Während der ganzen Schulzeit nicht die helfte täg in der Schul erschienen, und ist wegen seinem guten beistand von hauß oft ungehorsam, und unfleissig gewesen.“<sup>848</sup>

Nebst der Methode der Examen sind in den Lehrerantworten auch persönliche Eindrücke über den Lernstand der Schülerinnen und Schüler anzutreffen. Bereits weiter oben wurde auf den Stolz des Lehrers aus Crassier und Borex eingegangen, der seine Abgänger mit Kompetenzen in Lesen, Schreiben und Rechnen entliess. Beinahe denselben Standard wusste der Lehrer aus Arnex-sur-Nyon zu beanspruchen. Einziger Unterschied; es ist dort die Rede von „*chiffre*“ anstatt von „*calculer*“.<sup>849</sup> Obwohl damit bereits vergleichsweise ein grosser Lernerfolg zu verbuchen war, wünschte sich der Lehrer aus Arnex-sur-Nyon, weitere Verbesserungen in seinem Unterricht anzubringen. Da diese aber vor allem mit einer Erweiterung der Unterrichtszeit verbunden waren, blieben sie unerfüllt. Der spärliche Schulbesuch im Sommer würde die Schülerinnen und Schüler das Gelernte teilweise wieder vergessen lassen. Es wäre aber auch für den Lehrer nicht möglich, zum selben Lohn eine Ganzjahresschule zu halten, ohne substanzielle Lohnneibussen hinnehmen zu müssen, die andernfalls mit zusätzlichen Arbeiten wieder eingebracht werden konnten.

Damit sprach Lehrer Jean Daniel Charbonnier eine grundsätzliche Schwäche des niederen Schulwesens um 1800 an, die unsichere Finanzierung der Lehrerlöhne. Von diesem Missstand berichtete beispielsweise der Lehrer aus Lützelflüh. In der grossen und von vielen Tälern durchsetzten Gemeinde seien viele kleine Schulen nötig. Das Geld, das zur Entlohnung bezahlt wurde, musste daher durch mehrere Lehrpersonen geteilt werden. Mitunter die schlechte Bezahlung sei ein Grund dafür, dass keine erfahrenen Lehrpersonen engagiert werden konnten. Die Folge davon sei ein erbärmlicher Zustand der Schulen:

„Die Schulen sind so in Elendem Zustande, die Kinder lehren nicht einmahl recht Buchstabieren, Lesen, und Schreiben, an die Bildung des Verstandes und Herzens wird niemahl gedacht, so sind ihre Talente gänzlich begraben, und wird die Sach so gehen: Wen ein Blinder den andern führet, so fallen sie beide in die Gruben.“<sup>850</sup>

Bevor auf die Rolle der Lehrpersonen als professioneller Akteur des Erziehungswesens eingegangen wird, kommt hier der Küssnachter Lehrer Felix Alois Sidler mit einem kritischen Zitat über den ausgebliebenen Lernerfolg in seinem Dorf zu Worte. Es illustriert die Vielschichtigkeit an Voraussetzungen, die für einen optimalen Lernerfolg vonnöten waren. Sidler sieht die Küssnachter Bevölkerung in einem Teufelskreis der Unwissenheit gefangen. Da wenig gebildete Leute im Dorf wohnten, wurde auch nichts für die Finanzierung und Unterstützung des Dorfschullehrers und der Schule unternommen. Dement-

<sup>848</sup> Buochs, Waldstätten, BAR 1465, fol. 18–19v.

<sup>849</sup> Arnex-sur-Nyon, Léman, BAR 1444, fol. 201–202v.

<sup>850</sup> Lützelflüh, Bern, BAR 1431, fol. 158–161.

sprechend verblieben die Einwohner unreflektiert in ihrem bisherigen beschränkten Wissenshorizont:

„Kein wunder also, das die leute, oder die Einwohner der meisten Pfarrgemeinden, so wie der allhiesigen in Küßnacht, bisher so geringe fortschritte in der aufklärung gemacht, sondern villmehr allezeit in der einfalt, leichtgläubigkeit, Dummheit, Bosheit, aberglauben und Sittenlosigkeit unterhalten worden, da weder für eine beßere einrichtung der Schule, und zweckmässigen Unterricht, noch auch für eine hinlängliche Besoldung eines rechtschafenen Schullehres bisdahin jemals gedacht worden ist. etc etc.“<sup>851</sup>

Die Anmerkung des Küßnachter Lehrers verdeutlicht, dass eine Vielzahl der Lehrer der Helvetischen Republik eine ziemlich genaue Vorstellung von der „guten Schule“ hatte. Sidler ging von einem progressiven pädagogischen Prinzip aus, das in der Volksaufklärung einen Schritt in eine bessere gesellschaftliche Zukunft sah. Diese Haltung ist bei der Mehrzahl der helvetischen Lehrpersonen anzutreffen, nicht aber eine zwingende Position der Dorfbevölkerung. Andernfalls wären nicht derart oft Anmerkungen über zögerliche oder verfehlte Lernfortschritte gemacht worden. Zugleich scheint der permanente Kampf gegen schulkritische und nachlässige Eltern schon länger im Gange gewesen zu sein. Darum bot die Schul-Enquête auch einen Anhaltspunkt, über welchen sich der Iberger Lehrer in seiner Unverstandenheit freute:

„Wie angenehm muss jedem, dem es an dem Wohl der Menschheit waß gelegen ist, der neüe Raat der Hofnung seyn der uns durch die genaue Erforschung der Laage der Dinge anscheinet, wenn es den beweinungswürdigen Zustand der Schulen in dieser Gegend betrachtet für wahr wir sind mit unserer Aufklärung einige Jahrhundert zurüke. (...) Man fragte nicht, Versteht er was, sondern giebt er was? Der Geldsäkel gab Verstand, und nach dem Masse desselben stiegen auch die Grade der Kentnisse. Kann man aber vom Blinden wahre Ideen vom Lichte hoffen? Ist es Wunder, das man den Unterricht der Jugend so wenig achtete da die Erfahrungheit weiste, wie wenig er zur Beförderung des Menschlichen Wohlstandes dieser Gegenden taugte. Reichthum ist oder war unser einziges Bedürfnisse und diesen müßten uns unsere Gelder, oder in einem Wort unser Viech Verschaffen die Art mit selbem umzugehn die Weise dasselbe zu benutzen war der Gegenstand mit dem man die Jugend beschäftigte.“<sup>852</sup>

### 8.3 Lehrperson

#### 8.3.1 Lehrerinnenperspektiven?

Der Titel dieser Arbeit erhebt den Anspruch, die Perspektiven der Lehrer *und* der Lehrerinnen um 1800 zu erforschen. Dieser Anspruch ist insofern richtig gewählt, als die Schul-Enquête von lehrenden Frauen und Männern beantwortet wurde. Die geschlechterspezifische Beantwortung weist aber eine deutliche Schlagseite auf. Die Männer sind in den Antworten der Schul-Enquête eindeutig stärker vertreten. Nichtsdestotrotz geben die inmitten darin aufzufindenden Antworten der Lehrerinnen den Eindruck, dass es als Normalität betrachtet wurde, an der Befragung teilzunehmen. Somit bewegten sie sich auf derselben professionellen Ebene, wie es die Lehrer taten. Sie werden zwar nicht zusätzlich zur Beantwortung aufgerufen oder in den Instruktionen als weibliche Berufsleute erwähnt. Dennoch lässt die unaufgeforderte explizite Teilnahme an der Umfrage da-

<sup>851</sup> Küßnacht, Waldstätten, BAR 1465, fol. 84–85.

<sup>852</sup> Iberger, Waldstätten, BAR 1465, fol. 130–131v.

rauf schliessen, dass sich die Lehrerinnen von den maskulinen Formulierungen angesprochen fühlten.

Insgesamt antworteten 29 Lehrerinnen auf die Schul-Enquête. Es lassen sich anhand der geographischen Verteilung einige Schlüsse ziehen. Der Kanton mit den meisten Lehrerinnen ist Léman. Von dort liegen 11 Antwortschriften vor, die von Lehrerinnen verfasst worden sind. In einigen weiteren Antworten aus dieser Gegen wurden die Lehrerinnen zudem von ihren männlichen Kollegen erwähnt. Der Lehrer aus Ballaigue schlug vor, künftig eine Lehrerin anzustellen. Hohe Schülerzahlen machten es notwendig die Klasse aufzuteilen. Eine dieser Klasse – worin die Mädchen und jüngsten Kinder eingeteilt wären – hätte er gerne einer Lehrerin überverantwortet: „*En conséquence on pourroit établir une Maîtresse d'école, qui seroit chargée de l'éducation des filles ainsi que des enfans en bas âge, pendant 4 mois d'hyver.*“<sup>853</sup> Diese Praxis scheint in der französischsprachigen Schweiz verbreitet gewesen zu sein. Auffallend oft kamen Lehrerinnen in Nyon zum Einsatz. Nicht weniger als acht Antworten liegen dort von weiblichen Unterrichtenden vor.<sup>854</sup> Ebenfalls stark vertreten waren die Lehrerinnen im freiburgischen Payerne. Dort sind vier Lehrerinnen erwähnt, während ganz in der Nähe in Estavayer-le-lac drei Lehrerinnen beschäftigt waren.<sup>855</sup> Orte mit verhältnismässig vielen Lehrerinnenantworten in der deutschsprachigen Schweiz sind Bern mit vier Schulen und Schaffhausen mit drei Nennungen.<sup>856</sup> In der Antwort der Zuger Klosterschule wurden von der Verfasserin drei Lehrerinnen beschrieben.<sup>857</sup> Obwohl nur ein kleiner Anteil der Beantwortenden der Schul-Enquête Lehrerinnen waren, ist davon auszugehen, dass deutlich mehr Frauen in der Helvetischen Republik am Unterrichten waren. Als Klosterschwester konnten sie im Einsatz der Lehrorden stehen oder auch in der privaten Kindererziehung bei bessergestellten Familien tätig sein. Beide Lehrerinnengruppen wurden mit der Schul-Enquête nur unzureichend erfasst.

Von den knapp dreissig Lehrerinnen haben lediglich drei zusätzliche Anmerkungen verfasst. Eine davon ist die 32-jährige Elisabetha Büel, die auf dreizehn Jahre Berufspraxis an der Mädchenschule in Stein am Rhein zurückblicken konnte. Ihre Anmerkung ist eine politische Sympathiebekundung für die Entwicklungen im Schulwesen. Sie traute den „würdigen vortreflichen Männer[n]“ zu, dass sie die „öffentlichen Erziehungsanstalten“ verbesserten.<sup>858</sup> Die Lehrerin der Schaffhauser Mädchenschule, Anna Margaretha Herder, zeigte ebenfalls ihre Bereitschaft, das schulische Programm des helvetischen Ministers zu akzeptieren:

„Die Lehrerin dieser Mädchen-Schul wage es noch vertrauensvoll, dieselbe und sich selbst der Fürsorge und Gewogenheit des Bürger Minister Stappers anlegenst und ehrerbietig zu empfehlen, nebst Republicanischer Gruss, und Hochachtung“.<sup>859</sup>

<sup>853</sup> Ballaigues, Léman, BAR 1444, fol. 133–134v.

<sup>854</sup> Nyon, Léman, BAR 1444, fol. 165–180.

<sup>855</sup> Payerne, Freiburg, StAFR H 437.19; Estavayer-le-lac, Freiburg, StAFR H 437.17.

<sup>856</sup> Bern, Bern, BAR 1430, fol. 60–63, fol. 67–68, fol. 73–74; Schaffhausen, Schaffhausen, BAR 1456, fol. 80–84.

<sup>857</sup> Zug, Zug, BAR 1465, fol. 64–65.

<sup>858</sup> Stein am Rhein, Schaffhausen, BAR 1456, fol. 198–199.

<sup>859</sup> Schaffhausen, Schaffhausen, BAR 1456, fol. 83–84v.

Schliesslich stellte die Lehrerin der Mädchenschule im Mattequartier in Bern fest, „dass sehr viele Aeltern seit der Revolution ihre Kinder nicht mehr zum Besuche der Schule anhalten, und vorzüglich darum, weil weder Pfeninge noch Bücher zur Aufmunterung, wie ehedem, ausgetheilt werden; ich hatte sonst über 100 bis 120, da jezt nur 70 bis 80 sind.“<sup>860</sup> Alle drei Aussagen entsprechen in der Art, wie sie vorgetragen wurden und aufgrund ihrer thematischen Ausrichtung, denjenigen ihrer männlichen Kollegen. Obwohl diese drei Beispiele eine unrepräsentative Seltenheit darstellen, zeigen sie auf, dass die Frauen im öffentlichen Schulwesen der Helvetischen Republik auch ihren Platz hatten, wenngleich sie in der Schul-Enquête noch nicht sonderlich zahlreich in Erscheinung traten.

### 8.3.2 Professionalisierung

Unter dem Begriff Professionalisierung wird hier ein Prozess verstanden, der die Herausbildung einer eigenständigen Berufsgruppe umfasst. Es stellt sich die Frage, ob sich ein Konzept der Professionalisierung auch auf die Lehrer in der Helvetischen Republik anwenden lässt. Eine von Elmar Tenorth verwendete Methode versucht den Grad an Professionalität einer Berufsgruppe anhand eines Merkmalkatalogs festzustellen.<sup>861</sup> Da die dort aufgelisteten Merkmale nicht selten bereits auf die Moderne ausgerichtet sind, dienen sie der vorliegenden Untersuchung wenig. Einen ähnlichen Weg schlug Alexandra Bloch-Pfister ein. Auch sie listete mögliche Merkmale auf, die als Professionalitätsindikator bei den Lehrpersonen gelten können. Sie verweist darauf, dass sich bei Professionalisierungsprozessen eine spezifische Gruppenidentität verfestigt. Diese könne durch die gemeinsame Ausbildung entstehen.<sup>862</sup>

Im Falle der Helvetischen Republik trifft dies nur in wenigen Fällen zu, nämlich dort, wo eine gemeinsame Lehrerausbildung an den Normalinstituten in St. Urban oder Solothurn absolviert wurde.<sup>863</sup> Nivard Krauers Lehrerbildungsanstalt wurde jedoch bereits einige Jahre vor der Proklamierung der Helvetischen Republik wieder geschlossen. Die von Bloch-Pfister aufgeführten Zusammenkünfte einer Berufsgruppe<sup>864</sup>, die ebenfalls als Indikator gelten, treffen für die helvetischen Lehrer des niederen Schulwesens nicht wirklich zu. Es sind nur vereinzelte Lehrer bekannt, die an den Treffen von gebildeten Sozietäten oder explizit an pädagogischen Diskussionen teilnahmen. Gezielte Zusammenkünfte, die sich einzig auf die Profession der Lehrer bezogen, existierten in der Helvetischen Republik nach heutiger Erkenntnis praktisch nicht.<sup>865</sup> Viele Lehrpersonen wären bereits für eine verbindliche gesetzliche Grundlage im Schulwesen dankbar gewesen, die in ihrer definitiven Form an den meisten Orten noch gut 30 Jahre auf sich

<sup>860</sup> Bern, Bern, BAR 1430, fol. 67–68.

<sup>861</sup> Tenorth, Heinz-Elmar: Professionen und Professionalisierung. Ein Bezugsrahmen zur historischen Analyse des „Lehrers und seiner Organisationen“, in: Manfred Heinemann (Hg.), *Der Lehrer und seine Organisation*, Stuttgart 1977, S. 457ff.

<sup>862</sup> Bloch, S. 13.

<sup>863</sup> Schlegel, J.J., *Die schweizerischen Lehrerbildungsanstalten. Kurze Geschichte, Organisation und Statistik derselben*, Zürich 1873; Hug, Anna: *Die Bedeutung St. Urbans für das luzernische Volksschulwesen (1780–1820)*, Zürich 1920.

<sup>864</sup> Bloch, S. 13.

<sup>865</sup> Wie aus den Anmerkungen des Amriswiler Lehrers Jacob Grundlehner hervorgeht, fanden in Amriswil Treffen zwischen den lokalen Lehrpersonen statt. Amriswil, Thurgau, BAR 1463, fol. 307v–309v.

warten liess. Es bestand allerdings die Absicht, derartige professionelle Zusammenkünfte in Zukunft zu fördern. In den Instruktionen für Schulinspektoren, die zeitgleich mit der Schul-Enquête publiziert wurden, ist die Rede von der Belebung des Gemeingeistes, der sich positiv auf den Unterricht auswirken würde. Es sei den Schulinspektoren überlassen, solche Treffen zu organisieren.

„Das Wesentlichste dabey ist der Zweck: die Schulmeister zu einer freyen Mittheilung zu ermuntern, ihnen ihren Beruf darzustellen als ein eigenes Feld, auf dem eine besondere Bahn der Vervollkommnung abgesteckt ist, sie unter einander in einen Verkehr der Fortbildung und Nacheiferung zu bringen, und dadurch ihre Selbstachtung sowohl als ihre Bedürfnisse einer steigenden Belehrung zu erhöhen.“<sup>866</sup>

Aus diesen Erläuterungen geht eindeutig hervor, dass die Betätigung als Schullehrer aus Sicht des Ministers der Künste und Wissenschaften einen eigenständigen Beruf verkörpern sollte.

Die Annahme, dass die Schullehrer sich an dem bildungspolitischen Diskurs beteiligen, fällt mit einem weiteren bei Bloch-Pfister aufgeführten Merkmal für den Professionalisierungsprozess zusammen.

„Zwischen den gesellschaftlichen Werten und Konzeptionen und den Professionen besteht eine Wechselwirkung: Die Professionen sind nicht nur von diesen Wertungen als objektiv gegebenen Bedingungen abhängig, sondern sie gestalten und bilden sie mit und verschaffen sich ein Monopol auf die jeweiligen Dienstleistungen.“<sup>867</sup>

Konzeptionen im Bildungsbereich sind mehrfach in den Enquête-Antworten nachzulesen. Da die Umfrage keine weitere zeitgenössische Publizität erreichte, blieben diese pädagogischen Überlegungen meistens in den Bergtälern, Dörfern respektive in den Archivschränken liegen. Selbstverständlich bestand ein Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Werten. Nur ist es eine schwierige Aufgabe, die gesellschaftlichen Werte der Helvetischen Republik zu bemessen. Einerseits weil nach dem politischen Umbruch die Konsolidierung des neuen Zentralstaats nur langsam voranging, andererseits weil die Gesellschaft dieses neu geschaffenen Territoriums sich aus sehr differenten Ausprägungen zusammensetzte. Damit verzögerte sich auch die Monopolisierung auf die Dienstleistung des Schulunterrichts, obwohl in politischen Diskussionen bereits von der Bedeutsamkeit der Lehrpersonen für die neue Ordnung gesprochen wurde. Das von Bloch-Pfister in diesem Zusammenhang erwähnte akteurzentrierte Modell<sup>868</sup> scheint prinzipiell keine wegweisende Neuerung zu sein. Das Aufteilen des für den Professionalisierungsprozess relevanten Handelns auf vier Akteure (1. Professionsangehörige, 2. Staat, 3. Klient, 4. Professionsausbildner) entspricht im Grunde Foucaults Diskursanalyse.<sup>869</sup> Schwierigkeiten sind bei diesem Modell dann zu verorten, wenn die Akteure in mehr als einem dieser vier Bereiche agieren.

Wird dieses Modell an den helvetischen Lehrpersonen weiterverfolgt, zeigt sich bald, dass nicht alle Aspekte berücksichtigt werden können. Während zu den Professionsangehörigen reichhaltiges Material vorliegt und das Verhältnis zum Staat möglichst gründ-

<sup>866</sup> Stapfer, Instruktionen, S. 48.

<sup>867</sup> Bloch, S. 14.

<sup>868</sup> Bloch, S. 15.

<sup>869</sup> Foucault, Michel: Die Ordnung des Diskurses, Frankfurt am Main 2003<sup>9</sup>, S. 34f.

lich aufgearbeitet wurde, ist der Klient der Lehrpersonen mangels Quellen bislang nur spärlich erforscht. Der Bereich der Professionsauszubildner kann zwar teilweise mit den weiter oben genannten Instituten abgedeckt werden, es muss aber unbedingt auch beachtet werden, dass nicht selten ein älterer Lehrer den jüngeren in seinen Beruf einführte oder Quereinsteiger ohne externe Schulung als Lehrer tätig waren und sich ihr Professionswissen autodidaktisch aneigneten. Trotz dieser unvollständigen Aufstellung gibt es für die Lehrerinnen und Lehrer des helvetischen Schulwesens einen gemeinsamen Anhaltspunkt, der sie verbindet: Sie wurden alle vom Minister der Künste und Wissenschaften gleichzeitig adressiert und zur Beantwortung der Schul-Enquête aufgefordert. Darin ist der staatliche Aspekt deutlich erkennbar. Wie die Quellenlage zeigt, wurde der Aufforderung in den meisten Gebieten Folge geleistet. Die Lehrerinnen und Lehrer identifizierten sich auf diese Weise mit der an eine spezifische Berufsgruppe gestellten Umfrage. Somit war die Enquête ein integratives Element, das nicht einzig vom Staate vorgegeben wurde, sondern auch auf der Reziprozität der Beantwortenden beruhte. Die starke Betonung des Aufklärungsgedankens in der helvetischen Verfassung und die darauf gestützte politische Rhetorik der Regierenden lässt dennoch ausser Zweifel, dass der Staat sich eine monopolisierende Wirkung auf eine Berufsgruppe erhoffte, die sein politisches Fundament zu legitimieren vermochte. Idealerweise könnte damit die Lösung des gestellten Problems – in diesem Falle der ambitionierte Wandel zu einer auf Freiheit und Gleichheit basierenden gesellschaftlichen Ordnung – selber gelöst werden. Oder wie es Randall Collins formulierte, ist davon auszugehen

„that the model of ‘self-created’ problems – and the ‘professional’ knowledge which is a solution to them – may be the most important component for a theory of idealized occupational status groups.“<sup>870</sup>

Obwohl Überlagerungen mit soziologischen Professionstheorien bestehen, ist es nicht der Anspruch dieser Arbeit, sich weiter darin zu vertiefen. Gerade für Untersuchungen mit einer historischen Ausrichtung besteht dabei die Gefahr, den zeitspezifischen Kontext nicht genügend zu berücksichtigen.

Eine handfestere Frage im Zusammenhang mit der Professionalisierung der Lehrpersonen möchte dennoch aufgegriffen werden. Sie hält sich aber eng an den historischen Kontext und lautet: Wie bezeichneten sich die Lehrpersonen selbst? Welche Begriffe wurden von ihnen für die Umschreibung ihrer Tätigkeit in der Enquête verwendet? Auf einer höheren Abstraktionsebene kann von aussen betrachtet von einer Profession die Rede sein, während auf einer tieferen Ebene die Unterscheidung zwischen mehreren sinngleichen Berufsbezeichnungen – in unserem Falle „Schulmeister“ und „Schullehrer“ – gemacht wurde. Bei der Schul-Enquête sind die beiden Bezeichnungen allerdings austauschbar und zeugen möglicherweise von einem Wendepunkt der Begrifflichkeiten. Von offizieller Seite wurden in den Instruktionen für die Schulinspektoren und im Fragebogen beide Versionen verwendet. Die Frage 11 lautete „11. Schullehrer. a. Wer hat bisher den Schulmeister bestellt? auf welche Weise?“<sup>871</sup> Damit fanden die Begriffe „Schulmeister“ und „Schullehrer“ innerhalb derselben Zeile Eingang in die Umfrage.

<sup>870</sup> Collins, Randall: Changing conceptions in the sociology of the professions, in: Rolf Torstendahl/Michael Burrage (Hg.), The formation of professions, London 1990, S. 21.

<sup>871</sup> Stapfer, Instruktionen, S. 96–100.



Weiter unten bei der Frage 11.f. erscheint noch ein zweites Mal der Begriff „Schullehrer“. Eine Stichprobe bei den Anmerkungen des Kantons Zürich zeigt auf, dass die Lehrerinnen und Lehrer sich selber ebenfalls beiden Berufsbezeichnungen zuordneten. Dabei benutzten rund 60% den Begriff „Schulmeister“ zu 40% „Schullehrer“.<sup>872</sup> Es konnte auch vorkommen, dass beide Begriffe innerhalb derselben Antwort verwendet wurden, wie in Mönchaltorf oder Rafz.<sup>873</sup> Damit steht fest, dass der unterschiedlichen Berufsbezeichnung keine weitere Aufmerksamkeit geschenkt werden muss. Aufgrund der Erwähnungen in den Antwortschriften sollen aber zwei Themen genauer unter die Lupe genommen werden, die durchaus eine integrative Bedeutung für das Berufsverständnis haben konnten. Zum einen betrifft es die Ausbildung zum Lehrberuf, zum anderen sind es die nebenberuflichen Tätigkeiten.

### Lehrerbildung

Das Bedürfnis nach ausgebildeten Lehrkräften wurde von diversen Lehrpersonen in den Antworten zwar mehrmals besprochen. Ein absolut brennendes Thema scheint es allerdings nicht gewesen zu sein. Mancherorts, wo die Lehrerbildung erwähnt wurde, bestand auch der Wunsch nach staatlicher Förderung. So wünschte sich der College-Lehrer Vionnet aus Aubonne, dass in dieser Angelegenheit von den Verantwortlichen die Initiative ergriffen würde. Besonders die reicheren Gemeinden sollten dazu gebracht werden, dass gut ausgebildete Lehrkräfte mit einem ansprechenden Salär engagiert würden.

„Faire des invitations pressantes aux Communes de Campagnes, surtout à celles qui possèdent beaucoup de biens Communaux, qu’elles fassent des pensions suffisantes pour avoir des Instituteurs instruits.“<sup>874</sup>

Der Fehraltdorfer Lehrer erachtete es für die Helvetische Republik als ausserordentlich wichtig, „dass geschickte, tüchtige und würdige Schullehrer gebildet werden, die cabable seyen, die Jugend in allen Theilen der Wissenschaften zu unterrichten, und zu guten nützlichen Republikanern zu bilden.“<sup>875</sup> Ebenfalls auf eine gute Ausbildung der Lehrer setzte der Amriswiler Lehrer Grundlehner. Bei ihm war aber nebst fachlicher Kenntnisse ein ruhiger Charakter gefragt, der sich auf die Kinder einlassen könne.

„Auch bey der Bestellung der Schulen wünschte ich, man möchte doch auch auf Männer sehen, welche selbst eine gute Erziehung genoßen, und die in dieser Kunst auch selbst geübt sind, auch eine sanfte Gemüths-Art besitzen, damit sie bey der Bestrafung der Boosheiten, und Lasterhaften Vergehungen der Kinder bedachtsam zu werke gehen, und nicht im Zorn und Hize einem Kinde einen gefährlichen Streich versezen, welchen man nachher Tausendmal bereuen müsste.“<sup>876</sup>

Einen gemeinsamen Standard schlug der Zelger Lehrer vor. Die Unterrichtenden der Helvetischen Republik sollten ein Examen ablegen müssen, das bei Bestehen die Stelle

<sup>872</sup> Zürich, BAR 1421, BAR 1470, BAR 1471.

<sup>873</sup> Mönchaltorf, Zürich, BAR 1421, fol. 132–133v; Rafz, Zürich, BAR 1471, fol. 122–125.

<sup>874</sup> Aubonne, Léman, BAR 1442, fol. 262–263v.

<sup>875</sup> Fehraltorf, Zürich, BAR 1470, fol. 211–212v.

<sup>876</sup> Amriswil, Thurgau, BAR 1463, fol. 307v–309v.

legitimierte. Würden die Anforderungen an die Lehrer im neuen Staat allerdings erhöht, müssten auch die Löhne verbessert werden.<sup>877</sup>

Über Lehrerausbildungsstätten sind keine Anmerkungen aufzufinden. Indes erzählen vereinzelte Lehrpersonen von individuellen Bildungsgängen, die zum Lehrberuf geführt hatten. Im zürcherischen Ober-Steinmaur beschrieb der amtierende Lehrer Jacob Boss-hard, wie sein Sohn in den Schuldienst gefunden hatte:

„Der Schulmstr. hat, wie oben angemerkt, einen Sohn, der 35 Jahre alt; welcher im Waysenhaus Zürich, sich 2 1/2 Jahr zu einem Schulmstr hat unterrichten lassen – Und ist vom Examinator-Convent Anno 1780. als Vice-Schulmstr. angenommen worden – und hat seither die Schule besorgt.“<sup>878</sup>

Schulische Familienbetriebe waren keine Seltenheit. Besonders wenn der Vater aufgrund von Krankheit, Altersbeschwerden oder Überlastung mit seinem Pensum nicht mehr zugehen konnte. Dann wurden gerne die eigenen Kinder als Schulhelfer, Stellvertreter oder Nachfolger eingesetzt.<sup>879</sup> Aus Gimel im Kanton Léman ist bekannt, dass dort die Frau des Lehrers den Unterricht für die Kleinsten übernommen hatte, nachdem dessen Klasse zu gross geworden war.<sup>880</sup> Es kam oft vor, dass die Lehrerstelle von einem Dorfbewohner versehen wurde. Der bereits etwas ältere Joseph Obersteeg aus Hergiswil sah darin eine Chance, dass das Erziehungswesen auf dem Land verbessert werden konnte. Selber kam er als Pfarrvikar, der für die Seelsorge der Gemeinde Hergiswil zuständig war, zur Lehrerstelle, „weil gerade Niemand da war, dem sie konnte anvertraut werden. Seit der Zeit habe ich sie immer und mit Freuden gehalten.“<sup>881</sup> Obersteeg stellte Stapfer zur Lehrerbildung folgende Fragen:

„Nur noch ein Wort! als Veteran in dem Erziehungsgeschäfte, darf ich doch eine Frage thun? Wie wäre es wenn man einige Jungen Menschen aus der Gemeine selbst zu einem rechtschaffenen Schullehrer bildete? Würde dieses angehen? Was hätte er für Aussichten? Möchten es nur alle so gut wie ich fühlen, daß man bey der Jugend anfangen muß wenn man ein gutes Volk bilden will, das Erziehungswesen hätte schon lange eine andere Gestalt.“<sup>882</sup>

Probleme beim Engagement konnten dann anfallen, wenn die dörfliche Elite den Lehrer einseitig bestimmen wollte. Aus Engelberg liegt aus diesem Grund keine Lehrerantwort der Schul-Enquête vor, da zum besagten Zeitpunkt wegen Streitigkeiten kein Lehrer den Posten innehatte. Die klientelistischen Absichten einer Familie wurden von den anderen Hausvätern nicht genügend unterstützt. Ihnen waren die eigennützigen Familienverhältnisse suspekt. Der Munizipalitätssekretär Kuster beantwortete stellvertretend den Fragebogen. Zur bereits angesprochenen Affäre um die Neubesetzung des Lehrerspostens äusserte er sich wie folgt:

„Vor einigen Jahren wurde zwar von Errichtung eines Schulhauses ziemlich laut gesprochen, und es erbotten sich wirklich ein paar Partikularen um beträchtliches daran zusteuren; die Be-

<sup>877</sup> Zelg, Säntis, BAR 1458, fol. 141–142.

<sup>878</sup> Ober-Steinmaur, Zürich, BAR 1471, fol. 102–103v.

<sup>879</sup> Neftenbach, Zürich, BAR 1470, fol. 69–71; Küsnacht, Zürich, BAR 1421, fol. 56–59v; Rafz, Zürich, BAR 1471, fol. 122–125; Aarwangen, Bern, BAR 1429, fol. 9–10v.

<sup>880</sup> Gimel, Léman, BAR 1442, fol. 296–297v.

<sup>881</sup> Hergiswil, Waldstätten, BAR 1465, fol. 28–29v.

<sup>882</sup> ebd.

dingnussen aber, die sie dabey machten, konnten von unsern Thalbürgern, die doch das mehrere dazu beytragen sollten, nicht wohl angenommen werden. Diese Bedingnussen bestuhnden darin, dass sie verlangten, es sollte der Dienst eines Schullehrers beständig auf ihrem Geschlecht ruhen, wenn sich auch bessere Subject in andern Geschlechtern als in ihrem vorgefundenen hätten; Auf diese Weise bliebe die gantze Anstalt steken, und unsere Armuth trugen darzu bey, dass diese gemeinnützigen Vorkehrungen bisdahin nie zustand gebracht werden konnten.<sup>883</sup>

Der Erstfelder Lehrer Johann Joseph Mutter blickte auf eine längere Soldatenkarriere zurück. Seine eloquent verfassten Anmerkungen lassen keinen Zweifel daran aufkommen, dass er sich mit Überzeugung für eine gute Schule nach der neuen Ordnung engagierte. Er entsprach nicht dem Klischee des heimkehrenden, arbeitssuchenden Soldaten, der zufälligerweise im Schuldienst untergekommen war:

„Daß ich eben also bevor ich dieses Lehramt angetreten mich in Millitärischen Diensten befande, daß kann ich noch mit mein erhaltenen Ehrenschriften beweisen, solche Jhre wendete ich neben meinen Dienstpflichten gänzlich an? für Lesen und Schreiben etc. auch für Musik, und Buchbund (es kann also jeder Jüngling einsehen, daß das Millitärische Leben nicht zum Nachtheil sondern. daß jeder vielen Nuzen daraus schöpfen kann, wann er nur will) ich kan mit Wahrheit bezeugen, daß ich viele nützliche Sachen dabey erlernet habe. Daß ich aber auch Kosten und sehr viele Mühe, dazu angewandt, ist ganz klar, den: das wenige welches mir von meiner Aeltern Erbshalben zukame, verwändete ich gänzlich zum Lernen...“<sup>884</sup>

Dass die Ausbildung zum Lehrberuf einiges an finanziellen Mitteln verlangte, musste auch der Schocherswiler Lehrer erfahren. Er wollte bereits seit der *„frühesten Jugend“* Lehrer werden,

„konnte aber wegen Dürftigkeit u: Mangel meiner Eltern, nicht behörend darzu unterrichtet werde so, daß ich es ohne weiteres Anhalten, bis auf etwas spätere Jahre erfahren mußte ohn Belästigung meiner Elteren mir einige Instructionen zu erwerben“.<sup>885</sup>

Besser waren die Bedingungen von Johann Heinrich Knüpfel, dem Horgenbühler Lehrer. Er kam in die Gunst

„eines vortreflichen Bürgers von St. Gallen, der seine Großmuth sonderheitlich an mir erwiesen hat, und mich in Deutscher und Französischer Sprach unterrichten laßen und mit den nöthigen büchern darzu versehen, 6 Jahre lang hate ich allda die Schule besucht“.<sup>886</sup>

Dieser erteilte Unterricht stand am Anfang seiner eigenen Lehrerkarriere.

Autodidaktisches Aufarbeiten von Professionswissen war ziemlich verbreitet. Der hochmotivierte Anfänger seines Berufes Johannes Schadegg aus Rütli versprach, sich auf diese Weise weiterzubilden. Er wünschte sich

„Fortschritte in diesem Lehramt zumachen, denn, ich darf durch den lust, fleiß und Fähigkeiten beßerung versprechen.(...) Sie werden von einem Incipient, auch nicht so viel erwarten, als von

<sup>883</sup> Engelberg, Waldstätten, BAR 1465, fol. 21–25.

<sup>884</sup> Erstfeld, Waldstätten, BAR 1465, fol. 211–214v.

<sup>885</sup> Schocherswil, Thurgau, BAR 1463, fol. 310–310v.

<sup>886</sup> Horgenbühl, Säntis, BAR 1458, fol. 57–58v.

einem der schon viele Jahr sich darin geübet hat; denn der Weisheit anfang ist schwehr: (sagt Salomon.)“<sup>887</sup>

Der Novize war sich anscheinend seines Verbesserungspotentials bewusst, verweist aber auch auf die Erfahrung, die für die Entwicklung im Lehrberuf unentbehrlich ist. Wenn möglich wurden auch auf die Erfahrungen und das Wissen der Pfarrer oder Schulinspektoren zurückgegriffen, sofern zu diesen ein gutes Verhältnis bestand.<sup>888</sup> Die Bereitschaft zur Weiterbildung war aber nicht selten mit höheren Lohnforderungen verbunden. Der Steinhauser Lehrer Joseph Hüsler knüpfte an diese Bedingung folgende Forderung:

„Würde mir ein anständiger gehalt angewiesen, so würde ich das ganze Jahr die Schule halten, und mich beschliessen die mir noch manglenden Kentnise zu erwerben, um den Pflichten eines Schullehrers genug zu thun. – doch wünschte ich zu erst zu wissen, was für Kenntnise die Helvetische Regierung von einem Schullehrer für diese gemeinde fo[r]dern, um einsehen zu können, ob ich noch das mir mangelnde zu lernen im Stande sey.“<sup>889</sup>

Das ausbleibende Schulgesetz führte währenddessen zu Unsicherheiten, wie die berufliche Zukunft für die Lehrpersonen ausfallen würde. Das liess unter anderem den Hatswiler Lehrer Hans Ulrich Knecht zweifeln, ob er den Lehrberuf weiterhin ausüben könnte. In seiner Antwort ist herauszulesen, dass er das Lehramt in Zukunft als aufwändigere Arbeit interpretierte, als es noch im Ancien Régime war. Darum erwägte er seinen Rücktritt aufgrund von „*Schwachheit*“ und den Bedenken, der neuen Ordnung nicht zu genügen. Dennoch war es ihm ein Anliegen, dass im schulischen Bereich Reformen umgesetzt wurden.<sup>890</sup> Zuversichtlicher klang es aus Gottlieben. Mit Freude erwartete Konrad Riby

„den Plan, zu einer beßern Lehrmethode, und die Einführung zweckmäßigerer Schulbücher. Ich werde thun was ich kan um den Erwartungen zu entsprechen die man von mir als Landschulmeister haben kan, und durch Fleiß zu ersezen suchen was mir an Geschicklichkeit noch mangelt.“<sup>891</sup>

Auch daraus lässt sich schliessen, dass die zähe legislative Entwicklung die nach Gewissheiten dürstenden Lehrpersonen beschäftigte. Mit eigenen Reformvorschlägen wollte sich der Gottlieber Lehrer allerdings nicht profilieren, da bereits im Volksblatt „*schon bessere Vorschläge zur Verbeßerung der Schule gemacht worden sind*“.<sup>892</sup> Es macht den Anschein, dass zumindest die republikanische Rhetorik vermochte, die unbefriedigende Durststrecke zu überbrücken.

### *Nebenberufliche Tätigkeiten*

In der Enquête wurde unter 11. h. gefragt: „*Hat er jezt neben dem Lehramte noch andere Verrichtungen? Welche?*“<sup>893</sup> Durch die Analyse der darauf resultierenden Antworten konnte das Ministerium herausfinden, welchen Nebenberufen die Lehrpersonen nach-

<sup>887</sup> Rüti, Thurgau, BAR 1463, fol. 64–69v.

<sup>888</sup> Wasterkingen, Zürich, BAR 1471, fol. 139–140v.

<sup>889</sup> Steinhausen, Waldstätten, BAR 1465, fol. 79–80v.

<sup>890</sup> Hatswil, Thurgau, BAR 1463, fol. 43–44v.

<sup>891</sup> Gottlieben, Thurgau, BAR 1463, fol. 136–139v.

<sup>892</sup> ebd.

<sup>893</sup> Stapfer, Instruktionen, S. 96–100.

gingen. Im Folgenden werden nun allerdings nicht die Antworten dieser Rubrik ausgewertet, sondern konsequenterweise nur die Anmerkungen berücksichtigt. In den Anmerkungen sind die Ansichten der Lehrpersonen zu dieser Thematik erkennbar, die über die Frage-Antwort-Modalität der strukturierten Umfrage hinausgehen und die aus eigenem Antrieb von den Lehrpersonen angefügt wurden. Angesichts der zahlreichen freiwilligen Rückmeldungen zu den nebenberuflichen Tätigkeiten scheint Esther Berner mit der Bezeichnung des Lehrberufs als „*polyfunktionaler Teilerwerbsbetrieb*“<sup>894</sup> ins Schwarze zu treffen.

Die Nähe zu Lohndiskussionen ist bei der Erwähnung von nebenberuflichen Tätigkeiten offensichtlich. Eine eindeutige Aussage dazu machte der Könizer Lehrer Ulrich Rhyner:

„Auch ist hiezu noch zu bedenken, daß das nicht das nötigste seye, daß das Schuleinkommen vermehrt werde; damit der Schullehrer sich nicht auf Bättelleyen; oder andere Nachtheiligen Beschäftigungen sich verlaßen und abgeben müße, um dadurch sich und die seinigen zu unterhalten.“<sup>895</sup>

Wegen der schlechten und unsteten Besoldung musste eine Vielzahl an Lehrpersonen zusätzliche Arbeiten verrichten, die nicht mit dem Schulwesen direkt zu tun hatten.<sup>896</sup> In La Tour-de-Peilz war der Lehrer durch sein Pensum während der fünfmonatigen Schulzeit vollständig ausgelastet und konnte somit keine weiteren geldbringenden Tätigkeiten übernehmen. Gabriel Marmillod bat deshalb in seiner Antwort, diesem Missstand Beachtung zu schenken.<sup>897</sup> Lehrer, die gewillt waren, sich für ihre Lektionen vorzubereiten, konnten sich nicht dem gewünschten Studium widmen. Sie mussten handwerklichen Tätigkeiten nachgehen, damit die benötigte Subsistenz für die eigene Familie gewährleistet war. Ulrich Bracher aus Bigenthal ist mit seiner Klage lange nicht der Einzige:

„Wann eine Mehrere besoldung wäre so könnte der Schullehrer in den Zwischen Stunden. Stunden vor und nach der Schule, seine Zeit auch beßer anwenden und Brovidieren zum Nutz seines Schuldienstes, welches sowohl den Kinderen als dem Schullehrer Nutzlich und dienlich sein wurde; aber der Schullehrer uns in den Zwischen Stundden, auf seiner Profesion so viel ihm Möglich arbeiten, damit er seine Hausgenossen desto Ehrlicher Ernehren und Erhalten könne.“<sup>898</sup>

Zusätzlich zu den nebenberuflichen Tätigkeiten müssen auch die weiteren Pflichten der Lehrpersonen in Betracht gezogen werden, die mit dem Lehramt in Verbindung standen. Am meisten wurde dabei das Vorsingen in der Kirche genannt. Mancherorts fügte sich die Erwähnung dieser zusätzlichen Aufgabe in die Auflistung der zu lehrenden Unterrichtsfächer und schien integraler Bestandteil des Lehramts zu sein.<sup>899</sup> Andernorts war das Singen separat aufgeführt. In Romainmôtier wies Marc Frédéric Magnenat darauf hin, dass gemäss einer Repartitionsliste von verschiedenen Gemeindeteilen insgesamt 2

<sup>894</sup> Berner, S. 95.

<sup>895</sup> Köniz, Bern, BAR 1430, fol. 169–170.

<sup>896</sup> Bigenthal, Bern, BAR 1431, fol. 30–32v; Landiswil, Bern, BAR 1431, fol. 67–69v; Hölstein, Basel, BAR 1426, fol. 178–179v; Buus, Basel, BAR 1426, fol. 211–212v; Uerikon, Zürich, BAR 1421, fol. 76–77v.

<sup>897</sup> La Tour-de-Peilz, Léman, BAR 1446, fol. 85–86v.

<sup>898</sup> Bigenthal, Bern, BAR 1431, fol. 30–32v.

<sup>899</sup> Unterschlatt, Schaffhausen, BAR 1456, fol. 190–191v.

Säcke Weizen dafür bezahlt wurden.<sup>900</sup> Der Wangener Lehrer erwähnte ausdrücklich, dass er vom Staat zwar ein gewisses Quantum Getreide für seine Arbeit erhalten habe, allerdings für das Vorsingen und nicht für den Schulunterricht. Er machte in seiner Antwort so auf seine unbefriedigende Entlohnung aufmerksam.<sup>901</sup> In Elgg wurde das Vorsingen mit „3 Müt Kernen aus dem KirchenGut“ honoriert, während der Ettenhausener Lehrer mit lediglich einem halben Mütt Kernen vorlieb nehmen musste.<sup>902</sup> Ebenfalls oft wurde die Pflicht vorzusingen mit weiteren kirchlichen Tätigkeiten kombiniert. Der Lehrer aus Chexbres war mit mehreren derartigen Aufgaben betraut:

„Ses fonctions Consistent. Tous les jours deux Lecons excepté le mardi qu'il n'en fait point et le Samedi une, Il doit lire en chaire à l'Eglise de Chexbres de trois Dimanches un. Un Dimanche faire re citer les enfans de son Ecole le Catechisme et les Commandemens Le Dimanche suivant Il doit y faire une prière du même que les huit jours qui précèdent les huit dimanches de communions. Enfin, il est chargé de Conduire le chant des Psaumes à tous les Sermons, et autres fonctions d'Eglise.“<sup>903</sup>

Im Kanton Zürich war es ziemlich verbreitet, den Sigristendienst dem Schullehrer zu überlassen.<sup>904</sup> In Dielsdorf war unter anderem das Einstellen der Kirchenuhr im Pflichtenheft notiert.<sup>905</sup> Normalerweise übernahm auch in Fällanden der Lehrer den Sigristendienst, doch aus „besonderen Gründen“ war die lohnende Beschäftigung ausnahmsweise vom Lehramt getrennt. Einzig das Vorsingen blieb erhalten, konnte aber nicht über den Lohnausfall hinwegtrösten.<sup>906</sup> Auf dem Steinerberg verhielt es sich umgekehrt. Der Sigrist war schlecht entlohnt und amtierte zur Gehaltsaufbesserung als Schullehrer.<sup>907</sup> Welche finanzielle Bedeutung diese möglichen Einkommensquellen besaßen, wird beim Lesen der Anmerkung aus dem zürcherischen Gütighausen deutlich. Es bestand dort zwischen dem Gütighausener Lehrer und demjenigen des Nachbarorts Dorlikon [heute Thalheim an der Thur] eine Konkurrenzsituation. Wer durfte neben dem Schulamt noch für die Kirche tätig sein? Hans Jacob Müller aus Gütighausen ärgerte sich, dass nicht er für das Singen und Vorlesen herangezogen wurde:

„Noch kan ich nicht unbemerkt lassen, daß der Schullehrer von Dorlikon 1 pr. das Singen in der Kirche, und lesen auf der Kanzel, unter dem vorgeblichen Tittul des vorrechts, alles von daher fliessende Einkommen allein bezogen, ja so gar von denen Hochzeiten und Leich anlässen, solches von den Bürgeren der Gemeine Gütickhausen eingefordert und das ist mir unbegreiflich wie dieses bey unserer verfassung, welche niemanden kein vorrecht gestattet, bestehen könne, zumahlen der Schullehrer zu Gütickhausen ohne dem eine kleine Besoldung erhält.“<sup>908</sup>

<sup>900</sup> Romainmôtier, Léman, BAR 1444, fol. 103–104v.

<sup>901</sup> Wangen, Bern, BAR 1429, fol. 228–229v.

<sup>902</sup> Elgg, Zürich, BAR 1470, fol. 155–156; Ettenhausen bei Wetzikon, Zürich, BAR 1421, fol. 147–149v; Oberhittnau, Zürich, BAR 1470, fol. 219v.–220.

<sup>903</sup> Chexbres, Léman, BAR 1442, fol. 34–35v.

<sup>904</sup> Regensdorf, Zürich, BAR 1471, fol. 149–150v; Schleithen, Schaffhausen, BAR 1456, fol. 163–164v; Truttiken, Zürich, BAR 1470, fol. 30–31v; Hedingen, Zürich, BAR 1471, fol. 332–333v.

<sup>905</sup> Dielsdorf, Zürich, BAR 1471, fol. 208–211.

<sup>906</sup> Fällanden, Zürich, BAR 1421, fol. 186–189v.

<sup>907</sup> Steinerberg, Waldstätten, BAR 1465, fol. 86–87v.

<sup>908</sup> Gütighausen, Zürich, BAR 1470, fol. 84–85v.

Weitere Erwerbsmöglichkeiten im Dienst der Kirche waren das Vorlesen der Messe und der Organistendienst. Ersteres wurde noch etwas häufiger erwähnt<sup>909</sup> als die musikalische Untermalung der Gottesdienste.<sup>910</sup> In dieser letzteren Funktion bedauerte der Melser Lehrer Franz Joseph Good, dass Hochzeiten nunmehr ohne Orgelklänge gefeiert wurden:

„Weilen die Hochzeitseinssegnungen nur in der Frühe ohne Orgelschlagen und amtsingen gehalten werden, so bekommt der Schulmeister von Hochzeiten auch kein Gaabe mehr, so ein G.h. Schnupf- oder Nasetuch ware, welches die Braut ihm Schulmeister für sein Orgelschlagen und Amtsingen am Hochzeitmahle geben müßte.“<sup>911</sup>

Es konnten aber auch zusätzliche weltliche Amtshandlungen von den Lehrpersonen übernommen werden, wie das Beispiel aus Thayngen zeigt. Den Posten des Gerichtschreibers galt es zuerst aber noch zu erwerben:

„Vor der Revolution konnten nur Bürger von Schaffhausen zu diesem Schuldienst gelangen, mit welchem die Gerichtschreibung verbunden war, wofür der neue Schulmeister dem kleinen Wahl-Corps Florin 57. 30 Xr, und seinem Vorfahrer 2 Mütt Kernnen und 2 Mütt Roggen zu entrichten hatte.“<sup>912</sup>

Oder in Wallisweil verrichtete der Lehrer „*Bürger Wacht und Polizy=Wacht*“.<sup>913</sup> Mehrheitlich waren die Lehrer der Auffassung, dass die nebenberuflichen Tätigkeiten oder der Kirchendienst vom Hauptgeschäft Schule ablenken würden. Die Worte des in Luzern, Freiburg und München theologisch studierten Kernser Lehrers Franz Joseph Durer sprechen eine eindeutige Sprache „*Solche und andere Verrichtungen, die mit der Organistenpfund verbunden sind, sind der Schule nachteilig.*“<sup>914</sup> Die vielfältigen Arbeitsaufgaben wurden von den Lehrern zwar aus finanziellen Gründen ausgeübt, doch ist es ihnen eher eine Last als eine willkommene Abwechslung. Angesichts der verzettelten Arbeits-situation für die Lehrpersonen kann durchaus von einem harzigen Professionalisierungsprozess die Rede sein, der zwar in den Köpfen schon weiter gedacht wurde, aber vor Ort nicht umgesetzt werden konnte.

### 8.3.3 Unbefriedigende Lohnsituation

Wie ein roter Faden zieht sich die Forderung nach mehr Lohn durch die Anmerkungen der Umfrage. Die ökonomischen Argumente sind mit rund 200 Nennungen unübertroffen häufig unter den frei angefügten Aussagen der Lehrenden aufzufinden. In vielen Fällen handelte es sich dabei um Präzisierungen der unmittelbar zuvor beantworteten Fragen zu den „*ökonomischen Verhältnissen*“. Das konnten agrarische Ausführungen sein, die über Bodenbeschaffenheit, Zinsen, Zehnten oder der Nutzung von Allmendflächen

<sup>909</sup> Richigen, Bern, BAR 1431, fol. 38–39; Publoz, Léman, BAR 1442, fol. 25–26v; Chexbres, Léman, BAR 1442, fol. 34–35v; Buochs, Waldstätten, BAR 1465, fol. 18–19v; Zug, Waldstätten, BAR 1465, fol. 68–69.

<sup>910</sup> Mels, Linth, BAR 1449, fol. 144–148v; Buochs, Waldstätten, BAR 1465, fol. 18–19v; Lungern, Waldstätten, BAR 1465, fol. 170–171v.

<sup>911</sup> Mels, Linth, BAR 1449, fol. 144–148v.

<sup>912</sup> Thayngen, Schaffhausen, BAR 1456, fol. 110–111v; Diese Anmerkung wurde unterhalb der Frage 11 angefügt und nicht am Ende des Fragebogens.

<sup>913</sup> Wallisweil, Bern, BAR 1429, fol. 241–242v.

<sup>914</sup> Kerns, Waldstätten, BAR 1465, fol. 166–167v.



Auskunft gaben<sup>915</sup> oder explizite finanzielle Forderungen für die schulische Infrastruktur und die Entlohnung. Im solothurnischen Herbetswil schrieb Joseph Otter dazu, dass unter der alten Regierung die Idee umgesetzt wurde, ein

„Stück Land auf der Alment einzuschlagen und deßen nutzungen für die Armen Kinder der Schule und deßen Dienst anzuwenden. Wodan solches Stück Land einmal ist eingeschlagen und nicht ist benützt worden, weil man schier keinen nutzen darmit Schaffen konte ...“<sup>916</sup>

Die agrarische Nutzung von Gemeindeland wurde denn auch von Gerichtsschreiber Schneider aus Langenbruck prinzipiell kritisiert:

„Was im Volksblatt Numero 17 eingerückt ist, daß die Verwaltungskammer in Bern einem Schulmeister zwey Juchart ungebrautes Land zutheilen solle, mit Bedingung 1/8 Juchart zu einer kleinen Baumschule etc. anzulegen, mag gut seyn; allein ich weiß aus Erfahrung, daß es den Schullehrer an seiner so wichtigen Schularbeit hindert, wenn er Land zu besorgen hat; ich halte also dafür, wenn ihn mehr als zu seiner Erholung gegeben wird, so ist's dem Schulunterricht schädlich. Aus diesem Grunde scheint's mir Zuträglicher, wenn die Schullehrer nicht mit Land, sondern mit Geld oder Producten besoldet würden.“<sup>917</sup>

Der Lehrer sollte sich auf den Unterricht konzentrieren können und nicht mit der eigenen landwirtschaftlichen Produktion beschäftigt sein. Mit der materiellen und monetären Entlohnung für den schulischen Unterricht stand es aus Sicht der Lehrer allerdings vielerorts schlecht, was die zahlreichen Reklamationen nach Gehaltserhöhung eindrücklich darstellen.

Von den rund 140 Anmerkungen, welche die Lohnfrage tangieren, wird in knapp 80 Fällen das schlechte Salär bemängelt. Die quantitative Auszählung dieser Fälle führt zu einer unterschiedlichen regionalen Verteilung. In absoluten Zahlen rangiert der Kanton Zürich mit 22 lohnkritischen Antworten an der Spitze. Aus Bern liegen 15 Unmutsbekundungen vor. Die weiteren Kantone präsentieren folgende Anzahl entsprechender Mitteilungen: Sântis 9, Waldstätten 8, Léman 7, Linth 5, Basel 4, Thurgau 3 und Baden sowie Freiburg je eine Nennung. Aus den Kantonen Oberland, Schaffhausen und Solothurn fehlen Anmerkungen, die Aussagen zu einer ungenügenden Lohnsituation beinhalten. Werden die absoluten Werte mit der Anzahl an zurückgesandten Antwortbogen in Beziehung gebracht, so sind die Kantone Waldstätten und Sântis prozentual am stärksten mit lohnunzufriedenen Lehrern betroffen.

Wie trugen die Lehrerinnen und Lehrer die Forderungen für mehr Lohn vor? Sind gemeinsame Muster festzustellen oder differieren die Aussagen von Fall zu Fall? Ginge es nach dem Zuger Lateinschullehrer Carl Joseph Brandenburg, so müsste seine Entlohnung als weltweit schlechteste aufgefasst werden. *„Ich kann nicht glauben, daß es in der ganzen großen Welt irgent eine schlechtere Einrichtung in Besoldung eines Lehrers ha-*

<sup>915</sup> Gsteig, Oberland, BAR 1455, fol. 22–23v; Rauchenbühl, Oberland, BAR 1455, fol. 225–226v; Herbetswil, Solothurn, BAR 1461, fol. 27–28v; Lotzwil, Bern, BAR 1429, fol. 61–62v; Niederried, Bern, BAR 1430, fol. 13–14v; Bern, Bern, BAR 1430, fol. 64–66v; Lussery, Léman, BAR 1442, fol. 94–97; Les Clées, Léman, BAR 1444, fol. 135–136v; Pfäffikon, Linth, BAR 1449, fol. 264–264; Langenbruck, Basel, BAR 1426, fol. 162–167v; Buchs, Zürich, BAR 1471, fol. 196–197; Graney, Léman, BAR 1442, fol. 142–143v.

<sup>916</sup> Herbetswil, Solothurn, BAR 1461, fol. 27–28v.

<sup>917</sup> Langenbruck, Basel, BAR 1426, fol. 162–167v.

be als hier in Zug.“<sup>918</sup> Dabei war allerdings nicht die Lohnhöhe das Problem, welche ihn zu dieser rhetorischen Übertreibung hinreissen liess, sondern die tatsächliche Ausbezahlung der versprochenen Summe.

„Vier {Jahre} bin ich nun Lehrer; aber habe noch keinen Haller von den gesagten 209 gl 14 ß eingezogen: weil Bürger Antecessor die an dieser Pfründe ihm rückständige zinse biß jezt noch einzieht – ; Erst am Ende vom Jahr 1800 bin ich Einnehmer der Zinsen –. Das war eine gewaltige Ursache die mich nöthigte, daß ich meine Amtsarbeiten zwischen der unser elterlichen Pflicht der Selbsterhaltung theilen mußte, und nicht ganz das seyn konnte, was mir sonst mein Amt als Lehrer auflegte.“<sup>919</sup>

Allem Anschein nach machte sein Vorgänger Zahlungsrückstände geltend, die zuerst beglichen werden mussten. Brandenburg stand dadurch noch hinten, bevor er seiner vergleichsweise guten Entlohnung habhaft werden konnte. Aus einer im Zusammenhang mit dieser Untersuchung erhobenen Studie geht hervor, dass mit dem Betrag von über 200 Gulden pro Jahr ungefähr doppelt so viel verdient wurde, wie ein Zimmermann in Schaffhausen für seine Arbeit erhielt. Lehrer aus den ländlichen Distrikten Rayet und Klettgau bekamen durchschnittlich 80 Gulden Lohn für ihren Schuldienst. In der Stadt Schaffhausen und dem Distrikt Stein am Rhein lagen die Löhne hingegen wesentlich höher und bewegten sich in der Regel zwischen 130 und 530 Gulden.<sup>920</sup> Bei diesen Berechnungen wurden jeweils Geldbeträge und Naturalabgaben berücksichtigt. Eine vergleichbare Interpretation dieser verschiedenen Ressourcen verlangt ein aufwändiges Verfahren, das die entsprechenden regionalen Währungen und Marktwerte von Naturalabgaben miteinbezieht. An dieser Stelle sei auf die Dissertation von Ingrid Brühwiler verwiesen, die zeitgleich zu dieser Arbeit im Rahmen des SNF-Editionsprojekts der Stapfer-Enquête entstanden ist und die Schulfinanzierung um 1800 in der Helvetischen Republik detailliert analysierte.<sup>921</sup>

In einigen Anmerkungen ist festzustellen, dass die Lehrpersonen nicht nur aus persönlichen Motiven mehr Lohn einforderten, sondern auch gesellschaftlichen Aspekten Bedeutung beimessen. Während der Lehrer der Wiler Töchterschule davon sprach, dass er sich der Jugend aufopfern würde<sup>922</sup>, verwies der Ramlinsburger Lehrer auf die missliche Lage der dortigen Gemeindefinanzen, die nebst seinem Lohn ebenfalls ausgebessert werden müssten: „Aus diesem allem ist zu Sehen: daß der Schulmeister So Wohl als die Gemeind: Unterstützung nötig hette.“<sup>923</sup> Zugleich versicherte er den Lesenden seiner Antwort, „Mit Gottes Hilf alles beizutragen Wass zur Verbesserung der Lehre Erfordert Wird.“<sup>924</sup> Finanzielle Anreize waren bei den Lehrpersonen zwar beliebt, doch ging ihre Motivation offenbar darüber hinaus. Auch im Kanton Oberland nahm in Leissigen

<sup>918</sup> Zug, Waldstätten, BAR 1465, fol. 68–69.

<sup>919</sup> ebd.

<sup>920</sup> Brühwiler/Fuchs, S. 127–130.

<sup>921</sup> Brühwiler, Ingrid: Finanzierung des Bildungswesens um 1800 in der Helvetischen Republik. Darstellung verschiedener Akteure sowie deren Einfluss und Wirkung in unterschiedlichen Regionen der Schweiz um 1800, Bad Heilbrunn 2014.

<sup>922</sup> Wil, Säntis, BAR 1458, fol. 222. Die Antworten dieses Fragebogens wurden erst im Herbst 1800 eingereicht.

<sup>923</sup> Ramlinsburg, Basel, BAR 1426, fol. 152–153v.

<sup>924</sup> ebd.

Lehrer Johannes Börtig das Schulamt auf sich, obwohl er nur wenig Geld verdienen konnte. Er berichtete davon, dass dieser Ort von der Armut betroffen sei

„und meisten deils die Haus Vätter auch arm, das noch obgemelter Lohn genug zu samen gelegt wirt, so hab ich aus mitleiden gegen die Haus Vätter und gegen die Gemeind. so ein geringer Lohn gefordert; welches nur ein Drink Gelt ist so für ein Beschwerlichen Posten“.<sup>925</sup>

Ohne anderweitige Verdienste wäre es ihm unmöglich gewesen, zu diesem Lohn zu unterrichten. Bereits weiter oben wurde dazu im Zusammenhang mit dem Schulgeld auf diese Problematik eingegangen. Diesselbe Erfahrung machte Lehrer Philipp Jakob Wolf aus der Stadt Zürich. Für ihn lag die Konsequenz der ungenügenden Entlohnung allerdings darin, seine freudvoll ausgeübte Arbeit als Lehrer zu beenden, sofern von der helvetischen Regierung keine diesbezügliche Verbesserung vorgenommen wurde:

„Da hiemit dem jezigen Schullehrer, vom fixen Einkommen Nichts zu kömmt, sondern die sehr zufälligen, dermalen sich immer vermindernden Accidenzien, als Namenstag und Gutjahr etc. davon Betrag auf 25. Louisdor steigen mag, sein ganzes Einahmen ausmachen; und [von] der Vertröstung: Einst das fixe zu bekommen Nichts zu geben hat – so wird er – obschon der Unterricht der Knaben sein angenehmstes und liebstes Geschäft: er auch der Achtung Er: Vorsteher, der Liebe d: Schulen und des Zutrauens des Publikums verführt ist – Wenn keine Unterstützung vom Seite der hohen Regierung, oder sonst woher, ihm aushilft, doch aus Noth gezwungen werden, seine Stelle zu quittiren.“<sup>926</sup>

Nicht selten wurde die neue Regierung von den Verfassern der Antwortschriften dazu aufgerufen, durch ihr Eingreifen für eine Anhebung der Lehrerlöhne zu sorgen. Bei einer besseren Entlohnung sei auch mit einem qualitativ besseren Unterricht zu rechnen.<sup>927</sup> Die Hoffnung, dass sich die finanzielle Lage zum Positiven verändern würde, ist in der Antwort des Bernegger Lehrers Johann Ignatius Beck nachzulesen:

„Anmerkung das die Schullehrer einen kleinen Lohn für ihre Mühewaltung haben, und noch Abbruch am Wein erlitten, auch schaden an der einheitzung, werden Sie schon einsehen, man hofft aber es werde durch die Vorsicht des jetztmaligen Staats ersetzt. Übrigens liebt man gute Ordnung und gerechtigkeit.“<sup>928</sup>

Etwas weniger direkt, dafür umso salbungsvoller artikulierte Lehrer Graf aus Heiden seine Überlegungen zur Beziehung zwischen einem prosperierenden Staat und der dafür notwendigen Entlohnung der Lehrer. Grafs Botschaft entsprach im Grunde den pädagogischen Zukunftsvorstellungen der helvetischen Regierung:

„Niemanden mag es beßer bekannt seyn, als einem Schulmann, wie viel aus Mangel an guter Einrichtung und Unterstützung der Schulen an den zarten Pflanzen der lieben Jugend versäumt wird; und wie viel Nützliches und Erbauliches durch gute Anstalten und Einrichtungen eingeführt und der lieben Jugend beygebracht werden kan.“<sup>929</sup>

Es ist augenscheinlich, dass die von Lehrer Graf in seinen Anmerkungen verwendeten Worte eine grosse Ähnlichkeit mit den Formulierungen des bereits erwähnten Verfas-

<sup>925</sup> Leissigen, Oberland, BAR 1455, fol. 215–216.

<sup>926</sup> Zürich, Zürich, BAR 1471, fol. 214–215v.

<sup>927</sup> Rickenbach, Basel, BAR 1426, fol. 198–199v.

<sup>928</sup> Bernegg, Säntis, BAR 1458, fol. 108–109v.

<sup>929</sup> Heiden, Säntis, BAR 1458, fol. 139–140.

sungskatechismus aufweisen. Die Betonung von Vernunft, Menschenfreundlichkeit, Nützlichkeit und Patriotismus sind eindeutige Indizien, die einen Bezug zu dem dort verfassten mentalen Gut nahelegen.

„Und jeder Vernünftige, siehet die Verbeßerung des Unterrichts in den Schulen, für eine heilsame und nütz. Sache, an, damit die Jugend frühe einen guten Grund heilsammer Erkänntniß, legen und zu einer vernünftigen, schönen und ein freyes Volk ziemenden Denkungsart gebildet werden möge. Durch gute Lehr- und Erziehungsanstalten können Einwohner eines Landes ins Aufnehmen gebracht und zur zeitl. und ewigen Glückseligkeit befördert werden. Glückselig ist also ein Land und Volk, wenn Väter und Vorstehere deßselben ihre wohlthätigen Absichten auf durchgängige Verbeßerung der Schulen richten welch löbliches Werk auf viele Schulen anwendbar seyn kan. Die Art und Weise aber, wie dieses Werk vor die Hand zu nehmen seye wird zu keiner Zeit, wohl ausfündig gemacht werden.“<sup>930</sup>

Erst nachdem Graf seinen Adressaten aus dem Mund gesprochen hatte, hob er schliesslich dazu an, mehr Lohn für die Lehrtätigkeit zu fordern.

„Und o! wie ~~manch~~ mancher Schulmann würde sich freüen, allen seinen Fleiß zu verdoppeln, alles Mögliche zu lernen und allen Kräfften aufzubieten, wenn ihm eine Verhältnißmäßige Belohnung nach seinem Bedürffniß zugedacht würde. Alsdann würde ein jeder des Verdiensts würdig, in seinem Wirkungskreis thätig der Jugend und dem Staat nützlich seyn wollen.“<sup>931</sup>

Damit rannte der Heidener Lehrer offene Türen ein, da sich Stapfers Ministerium für eine bessere Finanzierung der Lehrpersonen einsetzen wollte. Angesichts der kritischen finanziellen Situation des neuen Staates musste er aber ebenso mit dem guten Willen vorlieb nehmen wie auch der Lachener Lehrer.

Bartholome Küntzler verknüpfte den Lohn unter anderem auch mit der Wertschätzung für die berufliche Arbeit.

„Und jedem der in dem mühsamen Schulstaub arbeiten muß – eine beßern und verhältnißmäßigeren Besoldung oder belohnung bestimmt werden möchte; und wann je eine Arbeit des Lohns würdig ist – So ist es gewis auch der Schul Arbeit – wie Sauer muß es manchem werden wann er mit Nuzen arbeiten will – Deßwegen kan man Begründete Hoffnung haben – Daß die Vätter des Landes denen Glück und Wohlfahrt jenes gewiß auch am Herzen ligt; die Verbeßerung der Schulen in allen theilen zu befördern und dem Schulman mit aller nöthigen Beyhülff Suchen zu Unterstützen.“<sup>932</sup>

Aus dem Glarnerland war eine ähnliche Bemerkung zu vernehmen. Die Mühen, die für den Unterricht aufgewendet wurden, wollten gebührend bezahlt sein. Heinrich Hösli aus Haslen wünschte, wie bereits sein Vorgänger,

„daß man auch dem Schullerer seyn Jährlicher Gehalt um ein Wenig könnte verbeßern, Weillen es mit sehr viellen verdrießlichkeiten beladen ist, und es vor ein Schullehrer Tag vor Tag ein schlechtes einkommen Jedoch aber werde ich es mir angelegen sein laßen, die Jugend mit Lie-

<sup>930</sup> ebd.

<sup>931</sup> ebd.

<sup>932</sup> Lachen, Sântis, BAR 1458, fol. 143–144; Es liegen zwei weitere sehr ähnlich formulierte Antworten aus Wilen (fol. 145) und Walzenhausen (fol. 146) vor. Auch die Anmerkungen aus Huob (fol. 165–165v) weisen gewisse Ähnlichkeiten aus.

be und Sanftmuth und Pflichtmäßig zu Unterrichten, und den hoffe ich werde an einem andern Orth Reichlicher belonet Werden.“<sup>933</sup>

Die geäußerte Hoffnung, dass andernorts die Lehrpersonen mehr verdienen mochten, zeugt von einer beruflichen Solidarität gegenüber seinen Arbeitskollegen. Ob diese Solidarität auf dem Prüfstand des Konkurrenzkampfes in Haslen von Dauer gewesen wäre, bleibt ungeklärt. In Amriswil führte die eher starke Beschulung zu einer Wettbewerbssituation, die als problematisch empfunden wurde. Jacob Grundlehner äusserte sich dazu wie folgt:

„Und auch dardurch entstuhnde unter den Schulmeistern selbst vielmal Haß, weil der größere Hang in eine Schule, allemal eine benachbarte in Schaden und Verlegenheit setzte, das zeigte sich dann, wan etwan benachbarte Schullehrer zusammen kamen, wo sie mit einander von ihrem Lehr – Amte, über den Unterricht der Kinder reden solten, wie man ihre Gemüths – Art erforschen und kennen lernen müße, auch wie man ein jedes nach seinen an ihm findenden Eigenschaften zu behandeln trachten, und auf welche Art man den Kindern das Lernen angenehm machen könne, damit sie das, was sie lernen sollen nicht mit Zwang der Ruthen, oder mit Verdruß, sondern mit Lust und Freüde Lernen? Anstatt diesem dachten viele auf räthselhafte Sachen, damit wan sie bey einer Gesellschaft zusammen kommen, sich groß machen können, daß man sagen müße, der ist gelehrter als jener.“<sup>934</sup>

Intellektuelle Effekthascherei in illustren Kreisen schien für die Amriswiler Lehrpersonen anscheinend wichtiger zu sein als der berufliche Austausch über pädagogische und didaktische Themen. Lehrer Grundlehner beklagte sich über diese Situation, die seines Erachtens wenig dazu beitrug, einen guten Unterricht zu entwickeln. Die Abhängigkeit von potentiellen Lohngebern wurde von ihm als Hemmnis des schulischen Fortschritts betrachtet. Gegen dieses Abhängigkeitsverhältnis schrieb auch Samuel David Duport aus Lussery an. Er forderte die Regierenden auf, die Löhne der Lehrpersonen staatlich zu finanzieren. Bei der lokalen Finanzierung seien die Lehrpersonen zu stark auf den guten Willen ihrer Geldgeber angewiesen und würden nicht selten auch zu schlecht bezahlt:

„Quand il sera qu’un Regent ne percevra son salaire que de la main des Autorités Politiques il éprouvera moins de desagrémens quant aux ressentimens des Individus d’un Public auprès desquels il doit le percevoir, sur tout de ceux qui sont insuffisant il en aura plus de plaisir et son salaire lui sera plus profitable.“<sup>935</sup>

Damit wurde eine bildungspolitische Diskussion beleuchtet, die in heutiger Zeit wieder sehr aktuell ist, aber weniger unter einem konservativen, als einem neoliberalen Stern steht, an dem sich landauf und landab sogenannte BildungsmanagerInnen orientieren.

### 8.3.4 Fehlende Anerkennung

Beim Durchblättern der Enquête-Antworten fällt auf, dass die Lehrpersonen für ihre geleistete Arbeit respektiert sein wollten. Diese Anerkennung konnte in finanzieller und/oder professioneller Hinsicht gegeben sein. Besonders wenn unter widrigen Umständen unterrichtet werden musste, war es für die Erhaltung der Arbeitsmoral unverzichtbar, dass die Entlohnung auf die eine oder andere Weise stattfand. Äusserungen wie

<sup>933</sup> Haslen, Linth, BAR 1449, fol. 179–180.

<sup>934</sup> Amriswil, Thurgau, BAR 1463, fol. 307v–309v.

<sup>935</sup> Lussery, Léman, BAR 1442, fol. 95–97.

diejenige des Hergiswiler Lehrers Joseph Obersteeg lassen durchblicken, wie wichtig ihm die Bestätigung durch die Bewohnerinnen und Bewohner war:

„Im ganzen genommen, was ich überhaupt thue um die Kinder zum Lehrnen aufzumunteren darf ich mit Wahrheit sagen, daß ich bis dahin gar keinen Vorthail von der Schule hatte. Ich darf mir aber zugleich schmeicheln, daß der Erfolg meiner nicht geringen Bemühungen gänzlich entspricht. Immer betrachtete ich die Schule als eine Hauptsache und wenn mir die Gemeinde Hergiswil etwas zu verdanken hätte, so wäre es wegen der Schule.“<sup>936</sup>

Obwohl Obersteeg nicht geschrieben hatte, dass die Gemeinde ihn tatsächlich für seine Verdienste gelobt hatte, so ging er davon aus, dass er eine Aufgabe erfüllte, die der gesamten Gesellschaft diene. Die Enquête wurde dabei als Mittel wahrgenommen, das in diese Richtung zielte.

Die Lehrpersonen waren mehrheitlich positiv darauf zu sprechen, dass sie dem Minister der Künste und Wissenschaften mittels Schulumfrage ihre eigene Sicht der beruflichen Tätigkeit unterbreiten konnten. Einzig aus Yverdon wurde von Louis Samuel Ducros zurückgemeldet, dass es einfacher und natürlicher gewesen wäre *„de faire toutes ces questions au Conseil d'Yverdon il y auroit répondre d'une manière plus satisfaisante, moins compliquée & plus brève pour la totalité des Instituteurs.“*<sup>937</sup> Mit dieser Forderung bildete er aber eine Ausnahme. Andernorts wurde die Teilnahme an der Enquête begrüsst. Der Lehrer aus Bubenrütli im Kanton Säntis liess dazu verlauten:

„Ein Republikanischer Gruß Es hat mich innigst gefreut, daß ich als Schullehrer die Ehre habe, von euch angefragt zu werden, wie die Schull bestehen werde, so muß ich also grad heraus sagen, es könnte beßer sein, aber ich glaube, es werde beßer und bin aus dem Volksblatt getrößtet.“<sup>938</sup>

Damit war der erste Schritt zur erhofften Wertschätzung bereits getan. Der Marbacher Lehrer Hans Jacob Lentz lobte diese Massnahme und war zuversichtlich, dass die nötigen Reformen im Schulbereich vorankommen würden. Lentz gab in seiner Anmerkung gleichwohl wie der Lehrer aus Bubenrütli zu erkennen, dass er ein gut informierter Leser des „Volksblatts“ war.<sup>939</sup> Er nahm in seiner Antwort Bezug auf die zum Zeitpunkt der Schul-Enquête aktuellste Nummer. Die Zeitung wurde in den Anmerkungen von den Lehrern rund zehn Mal explizit erwähnt.<sup>940</sup> Im thurgauischen Niedersommeri listete es Lehrer Hungerbühler als einziges Lehrmittel auf, das neben dem grossen und kleinen Katechismus verwendet wurde.<sup>941</sup> Aus Uttwil berichtete der Lehrer: *„Das Volksblatt wird alle Sonntag von dem B. Pfarrer in der Gemeind wo er die kinderlehr halt, Verlesen: in der andern Gemeind Vom Schulmeister.“*<sup>942</sup>

<sup>936</sup> Hergiswil, Waldstätten, BAR 1465, fol. 28–29v.

<sup>937</sup> Yverdon, Léman, BAR 1444, fol. 9–10.

<sup>938</sup> Bubenrütli, Säntis, BAR 1458, fol. 89–90; Diessenhofen, Schaffhausen, BAR 1456, fol. 179–181v.

<sup>939</sup> Marbach, Säntis, BAR 1458, fol. 13–14v.

<sup>940</sup> Mönchaltorf, Zürich, BAR 1421, fol. 132–133v; Hüttikon, Baden, BAR 1424, fol. 282–283; Schüpbach, Bern, BAR 1429, fol. 103–106v; Worb, Bern, BAR 1431, fol. 44–47v; Marbach, Säntis, BAR 1458, fol. 13–14v; Gais, Säntis, BAR 1458, fol. 69–72; Bubenrütli, Säntis, BAR 1458, fol. 89–90; Uttwil, Thurgau, BAR 1463, fol. 54–55v; Kesswil, Thurgau, BAR 1463, fol. 58–58v, 63v; Erstfeld, Waldstätten, BAR 1465, fol. 211–214v; Illnau, Zürich, BAR 1471, fol. 41–46v.

<sup>941</sup> Niedersommeri, Thurgau, BAR 1463, fol. 74–75v.

<sup>942</sup> Uttwil, Thurgau, BAR 1463, fol. 54–55v.

Im neuen Staatsgefüge gab es auch ehemalige Lehrer, welche neugeschaffene Verwaltungsposten erhielten und somit ihre beruflichen Fähigkeiten in einem anderen Zusammenhang unter Beweis stellen konnten. M. Schneider aus dem baslerischen Langenbruck wurde in der Helvetischen Republik zum Distrikts-Gerichtsschreiber von Waldenburg. Schneider blieb aber offensichtlich in sehr engem Kontakt mit seiner vorherigen Wirkungsstätte und beantwortete aus diesem Grunde die Fragen der Schul-Enquête. Da er praktisch bis kurz vor deren Lancierung im schulischen Dienst tätig geblieben war, wird sein Umfragebogen hier ebenfalls berücksichtigt. Schneider gibt damit die Meinung eines Lehrers wieder, der bereits mit einiger Distanz auf sein früheres Metier zurückblickte. Dabei zollte er den Lehrerinnen und Lehrern viel Respekt.

„Wann sich jemand um das Vaterland verdient macht, wenn jemand den Dank, Liebe und Achtung aller Aeltern, aller Bürger, sogar der Nachwelt verdient; wenn jemand von dem Bewußtseyn, unter seinen Mitbürger gutes gestiftet zu haben, belohnt wird, so sinds gewiß diejenigen welche an dieser so nöthigen Verbeßerung arbeiten, die sich wahrhaft angelegen seyn laßen das Herz und Verstand der Jugend auszubilden. Denn wenn diese Ausbildung vernachlässiget ist, so können die heilsamsten Gesetze ihren Zweck nicht so leicht erreichen.“<sup>943</sup>

Ein derartiges Lob wäre beim Lehrer aus Utzensdorf, Jakob Schmitt, bestimmt gut angekommen. Er kämpfte in seinem Dorf mit mehreren Problemen und war über den momentanen Zustand des Schulwesens verärgert:

„Ich frage ist es nicht äußerst zu zu bedauern, daß mann einen Hirthen der Schule gleichsam in seine Koth und Staube schmachten Läßt, denn, wenn ich der Sache rege nachdenke was für pflichten ein Treüer Hirth bey seinen Schaaften zu erfüllen hat, so fließen mir Tränen über meine Wangen, den ganzen Winter hindurch kan ich allein bey meinen Schulkinderen harzen, ohne das einmahl ein guter Haus Vatter zu mir kommt, und ihnen gehorsam Einschärfet und doch sind die Kinder so wild, so ungebärdig so ungehorsam und so ungezogen, daß der Lehrer fast nicht im Stande ist dieselben in guter Ordnung zu halten.“<sup>944</sup>

Schlechter Schulbesuch, Disziplinlosigkeit und fehlende Unterstützung waren nebst den ungenügenden finanziellen Verhältnissen zwar verdriesslich, doch am meisten machte ihm der fehlende Respekt für ihn als Lehrer zu schaffen. Er fragte zynisch um seine Bedeutsamkeit bei den Eltern, *„aber wie ist ein Lehrer bey uns in den Augen vieler Elteren und Kinder bey denselben angesehen, gewiß nicht viel mehr als ein Hirth der Schweinen“*.<sup>945</sup> Die Lehrer der ländlichen Schulen seien aber in der Regel ärmere Leute, die ärmere Leute unterrichteten. Reiche würden ihre Kinder ohnehin nicht in die Schule senden. Dadurch wäre es schwierig, das nötige Geld für den Unterhalt der Familie und als Altersvorsorge zusammenzubringen. Schmitt beklagte,

„daß ein Armer Mann er mag so Ehrliche und so Recht denkend seyn als er wil, dennoch in den Augen vieler Menschen nur Verspottet und Verachtet wird seiner Treüe mit undank belohnet wird.“<sup>946</sup>

<sup>943</sup> Langenbruck, Basel, BAR 1426, fol. 162–167v.

<sup>944</sup> Utzensdorf, Bern, BAR 1431, fol. 205–207.

<sup>945</sup> ebd.

<sup>946</sup> ebd.



Die Geduld der Lehrer wurde teilweise über mehrere Jahre hinweg strapaziert und Lohn-einbussen von ihnen anscheinend in Kauf genommen. Der Bärschwiler Lehrer unterrichtete trotz niedriger Entlohnung weiter auf seinem Posten:

„Jetzt schon bey fünff Jahr wollen sich einige weigern diese 2 Kreutzer per Wochen zu bezahlen Und schon 13 Jahr hatte der Schulm: die Schule in seinem eigenen Haus und noch kein Häller davon empfangen.“<sup>947</sup>

In Nidau verdiente Lehrer Johann Jakob Eggen weniger als in seinem vorherigen Beruf. Er erwartete bei einer ausbleibenden Lohnerhöhung zumindest als guter Christ und Patriot geachtet zu werden, da mitunter diese Ideale ihn dazu verleitet hatten im Schuldienst tätig zu sein.<sup>948</sup> Eine andere Reaktion kam aus Frömsen. Der dortige Lehrer vermerkte, den Schuldienst vor Ort zu quittieren, sofern keine finanziellen Verbesserungen vorgesehen waren.<sup>949</sup> Die enge Verbindung zwischen Anerkennung und finanziellen Mitteln war Thema für die Anmerkungen des Zielebacher Lehrers.

„Ein Reicher Man spricht oft Schul Lehrer Möchte ich nicht Sein, Für Ein So geringes Einkommen meinen Leib möchte ich nicht So Peinigen Vertruß und Staub Schlucken Ein armer denkt er könn diß doch meistes im wieder Versehen Es gäbe ihm doch für Eine Zeit Brott für Sich und die Seinigen“<sup>950</sup>

Harte Arbeit für eine geringe Entlohnung, ungefähr auf diese Weise interpretierte der Erstfelder Lehrer die unbefriedigende Situation der Lehrerinnen und Lehrer vor der helvetischen Revolution. Es gäbe unverständige Leute, die über die Entlohnung der Lehrpersonen spotteten.<sup>951</sup> Unverständnis über die Launen der Eltern zeigte der gefrustete Romanshornor Lehrer. Er war der Ansicht, er sei nur dann gut genug, die Dorfkinder zu unterrichten, wenn diese in der benachbarten Schule Probleme hatten und dann trotzdem bei ihm am Unterricht teilnahmen. In diesem Fall sei er ein willkommener Lückenbüsser, unter normalen Umständen zeigten die Hausväter jedoch wenig Interesse an seinem Unterricht.<sup>952</sup> Der Lehrer aus Lussery verlangte, dass sich die Regierenden für die Stärkung des Lehrberufs einsetzten. Samuel David Duport folgerte: ohne massgebliche materielle Verbesserungen sei es eher unwahrscheinlich, dass die Jugendlichen vor Ort gebildet würden.

„Il est très nécessaire pour le bien de l’instruction de la Jeunesse que les Autorités Politiques prennent à Elles le soin des Régens et de leur salaire, des Ecoles et des Logemens, s’il est mal nourri, il servira mal; s’il a des difficultés à percevoir son salaire, il sera opposé à des procès, s’il est mal logé ses soins seront moins efficaces et à moins que d’une affection particulière pour le Lieu il se dégoulera, et un Regent pauvre sera méprisé de ses Ecoliers et du Public et perdra l’ascendant ferme qu’il doit nécessairement avoir.“<sup>953</sup>

Wenn Lohn und Behausung nicht aufgewertet würden, sei der Lehrer womöglich mangelhaft mit Nahrungsmitteln versorgt. Das wiederum sei ein Grund für schlechten Unter-

<sup>947</sup> Bärschwil, Solothurn, BAR 1461, fol. 59–60.

<sup>948</sup> Nidau, Bern, BAR 1429, fol. 143–144v.

<sup>949</sup> Frömsen, Linth, BAR 1449, fol. 63–64v.

<sup>950</sup> Zielibach, Bern, BAR 1431, fol. 208–209.

<sup>951</sup> Erstfeld, Waldstätten, BAR 1465, fol. 211–214v.

<sup>952</sup> Romanshorn, Thurgau, BAR 1463, fol. 48–51v.

<sup>953</sup> Lussery, Léman, BAR 1442, fol. 95–97.

richt. Die schlechte Bezahlung würde ihn zu einer Person machen, die von den Mitbewohnern wenig Ansehen erhielte. Ohne die nötige Unterstützung aus der Bevölkerung und ohne guten Ruf sei es praktisch unmöglich, bei den Schulkindern den nötigen Respekt einzufordern und sie den neuen gesellschaftlichen Bedürfnissen entsprechend zu bilden.

### 8.3.5 Arbeitsbelastung und Gesundheitsprobleme

Der Schuldienst konnte für die Lehrpersonen aus verschiedenen Gründen sehr belastend sein. Mehrere Lehrer bekundeten in den Antworten gesundheitliche Probleme, die sie daran hinderten zu unterrichten. Der Zofinger Lateinschullehrer J.J. Sutermeister ersuchte in einem Schreiben an den Aargauer Erziehungsrat um die Dispensation vom Unterricht und die Bestellung eines Stellvertreters. Obwohl er gerne unterrichte, könne Sutermeister nicht weiter arbeiten wie bisher:

„Allein schon vor mehreren Monaten fienge meine Gesundheit an merklich abzunehmen, und alle Versuche, sie wieder herzustellen, waren leider bisher umsonst und fruchtlos. Mein Artzt macht mir auch keine Hofnung zu einer baldigen Genesung, wann ich nicht auf einige Zeit von denen stets beschwerlichen und oft verdrüsslichen Schularbeiten frey werden, und in Ruhe eine Cur machen könne.“<sup>954</sup>

Für den Buochser Lehrer war eine Sehschwäche sehr belastend. Obwohl er sehr motiviert war zu unterrichten, gestand er, dass ihm dies aufgrund seines Augenleidens immer schwerer fallen würde: *„Ich wünschte Jünger und stärker zu seyn eine von obigen Schulen mit nuzen, und Ehre zu versehen, allein meine kurze, und sehr schwache augen machen mich fast untauglich.“*<sup>955</sup> Indes schien der Schwyzer Lehrer Joseph Bruy sich schon aus seinem beruflichen Leben als Lehrer zu verabschieden. Er nutzte die freien Anmerkungen um direkt bei Stapfer um eine Rente anzuhalten.

„Mit diesen Beantwortungen dienet auf eingesandte Fragen ein Mann von 61 Jahren, deßen alter bereits schon angefangen zur Krankheit zu werden, der durch so lange Jahre erdaureten Schul- und okonomischen beschwärmnissen zimlich abgehärmt, eben deßen seine Sehnliche wünsche wären von Bürger Minister der Künste und Wißenschaften, wie auch von anderer hohen Behörde als ein alter invalid mit einem seine wenige Lebenstage hiedurch noch daurenden invaliden gehalt begnädiget zu werden, damit er nach Gottes bestimmung in ruhe seine kleine lebens zeit noch zu bringen, und selbe so enden mögte.“<sup>956</sup>

Die Lehrer aus St. Stefan oder Diemtigen bemerkten beide, dass es ihnen aufgrund ihres schlechten gesundheitlichen Zustands unmöglich war, ausführlicher von ihren Schulen zu berichten. Der Diemtiger Lehrer liess aber seine Unterstützung für schulische Reformen durchblicken: *„Darneben ware wegen Krankheit kaum im Stand diese Schrift zu erstatten. Gott gebe seinen Segen wenn ein neüer Nöthiger Plane zum Schulwesen eingeführt werde.“*<sup>957</sup> Dort wo die Lehrer tatsächlich nicht im Stande waren, die Antworten auszufüllen, wurden sie von ihren Berufskollegen vertreten. Für den Lehrer im bernischen Oeschenbach sprang sein Nachbar aus Kleindietwil ein:

<sup>954</sup> Zofingen, Aargau, BAR 1423, fol. 337.

<sup>955</sup> Buochs, Waldstätten, BAR 1465, fol. 18–19v.

<sup>956</sup> Schwyz, Waldstätten, BAR 1465, fol. 103–105.

<sup>957</sup> Diemtigen, Bern, BAR 1455, fol. 86–87; St. Stefan, Oberland, BAR 1455, fol. 52–53v.

„Da der Schulmeister Spreng erst kürzlich eine langwierige schwere Krankheit erlitten, so habe auf sein Ansuchen, aus Betrachtung seiner Armseligen Umständen, nach seinen Angaben obiges in seinem Namen aufgesetzt.“<sup>958</sup>

Noch genauer in seiner Begründung war Hans Rüfenacht junior, seinerseits Lehrer in Ober-Eichholz. Die beiden Schulen lagen gemäss Antwortbogen eine Viertelstunde auseinander. Der Sohn verfasste für den Vater den Bogen, da dieser offenbar wegen einer verletzten Hand nicht schreiben konnte. Ohne genauere Hinweise ist es lediglich Spekulation, ob er sich diese Verletzung durch sein Nebenamt als Totengräber geholt hatte.

„Bürger! Da eben ietzt, zu der Zeit da diese Tabellen sollten verfertigt werden, mein Vatter eine Ziemlich geschwollene Hand hat, und Zwar dieienige, mit welchen er schreiben sollte, das es ihm höchst unmöglich wäre zu schreiben, so habe ich sie durch seine Angab verfertigt. Er empfiehlt sich in seinem hohen Alter, Jhrer Wohlgewogenheit.“<sup>959</sup>

Mit seinen 33 Jahren Schulerfahrung war der 67-jährige Lehrer Rüfenacht tatsächlich einer der älteren Lehrer der Helvetischen Republik überhaupt.<sup>960</sup> Er übernahm den Schuldienst ein Jahr, nachdem sein Sohn Hans geboren worden war. Dieser arbeitete bis 1796 bei seinem Vater als Strumpfweber. Darauf wurde der Junior Lehrer der Aussen-schule Ober-Eichholz, wo knapp 70 Kinder am Unterricht teilnahmen. Der Sohn verfasste seine Antwortschrift für die Schul-Enquête laut Datierung bereits zwei Tage früher, am 9. März 1799, bevor er dann auch für seinen Vater am 11. März zur Verfügung stand. Hans Rüfenacht Junior machte von den Anmerkungen ebenfalls Gebrauch. Er bezeugte seine guten Absichten und seine Dienstbereitschaft für den neuen Staat:

„Bürger! Ich befehle mich in Ihre Gunst, und werde mir ferners eine Pflicht und Freude machen, Jhren Willen, so viel es in meinen Kräften ist, zu erfüllen; und alles das beyzutragen, was zur Ruhe, Glück und Wohlstand, unsers treüsten Vatterlandes dienen mag.“<sup>961</sup>

Mit seinen patriotischen Überzeugungen stand er nicht alleine da, wie sich im nächsten Kapitel zeigen wird.

<sup>958</sup> Oeschenbach, Bern, BAR 1429, fol. 50–51.

<sup>959</sup> Hasle bei Burgdorf, Bern, BAR 1431, fol. 174–176.

<sup>960</sup> Ebenfalls 67-jährig war der Lehrer der reformierten Schule in Bottens. Er brachte es gar auf 50 Jahre, in denen er als Lehrer tätig war. Von der vormaligen Regierung in Bern erhielt er die Erlaubnis, einen Hilfslehrer anzustellen. Bottens, Léman, BAR 1446, fol. 7–8v.

<sup>961</sup> Ober-Eichholz, Bern, BAR 1431, fol. 183–185.

## 8.4 Politische Ansichten

„Vogt: Du trinkst nur Most, Schulmeister, warum nicht Wein?

Schulm. Diess Getränk ist kostbar genug für den Schulmeister des Orts, der viel weniger Einkünfte hat, als der Nachtwächter und Häscher.

V. Die neue Regierung wird gewiss auch neue Schulanstalten treffen, wodurch das Schulmeister-Wesen nothwendig gewinnen muss; aber um meine Untervogtenstelle steht es misslich, und wahrscheinlicher Weise um alle Stellen dieser Art.

Sch. Ich hoffe es, und bin dessen gänzlich überzeugt, dass man nicht nur die Schulen, sondern auch die Einkünfte verbessern, und so gar Vorschüsse machen werde, um die künftigen Schullehrer abrichten und bilden zu können; wenn sie anders ihrem Berufe und ihren Pflichten entsprechen sollen. Woher weisst du, dass deine Stelle nebst vielen anderen eingehen soll?

V. Mit dem Umsturze des Gebäudes fallen auch dessen Theile mit... Was mich zum Tode ärgerte: so hatte ich vorgestern nicht eine einzige Stimme, als Wahlmann angestellt zu werden; ich musste noch obendrein bald Verräther, Spion, bald Speichellecker heissen.

Sch. Ha! ha! Ja wohl! ja wohl! Solche Pillen sind bitter und schwerverdaulich.

V. Ich war doch immer ein ehrlicher Mann; that mit Eifer, was mein Amt von mir erheischte; freylich liess ich mich auch dafür bezahlen.

Sch. Hi! hi! Freylich! freylich! Die Wittwen und Weysen werden noch lange von dir sprechen.

V. Wie meynst du das?

Sch. Dein Andenken werde manchem unvergesslich seyn, das meyne ich.<sup>962</sup>

Der Ausschnitt dieses von Caspar Koch verfassten fiktiven Gesprächs zwischen einem Dorfvoigt und einem Schulmeister soll sich in einer unbekannten Dorfschenke auf der Luzerner Landschaft zugetragen haben.<sup>963</sup> Es ist in verschiedener Hinsicht ein interessanter Text. Der Autor veröffentlichte die 15-seitige Schrift anonym und ohne genaues Publikationsdatum. Das Gespräch hätte gemäss der Titelangabe am 14. Februar 1798 stattgefunden. Koch wählte für die rege Diskussion ein Datum, das zwei Wochen nach der Abdankung der Luzerner Aristokratie lag. Es ist wahrscheinlich, dass der Text erst später geschrieben wurde; genauere Angaben liegen dazu leider keine vor. Wird aber der Tatsache Beachtung geschenkt, dass im März 1798 in Luzern über zehn konstituierende Sitzungen abgehalten wurden, deren Erfolg sehr bescheiden blieb, ist davon auszugehen, dass es der Autor mit der Datumswahl nicht so genau nahm respektive möglicherweise ein symbolisches Datum wählte.<sup>964</sup>

In dem kurzen Abschnitt der hier wiedergegebenen Textstelle wird erkenntlich, dass der Dialog zwischen Schulmeister und Dorfvoigt die aktuellen beruflichen Perspektiven beider Protagonisten thematisierte. Die neue Situation, die durch den politischen Umbruch entstanden ist, belässt die beiden Berufsleute in Unklarheit, was die Zukunft bringen wird. Dennoch nehmen sie Veränderungen wahr, die für den Schulmeister positiv und

---

<sup>962</sup> [Koch, Caspar], Gespräch zwischen dem Dorfvoigte und Dorfschulmeister in der Schenke zu N.N. im Kanton Luzern, den 14ten Hornungs 1798. Auf diesen Text wurde ich durch ein Referat von Frau Prof. Dr. Tosato-Rigo aufmerksam, das sie am 8. Dezember 2011 an der Universität Bern gehalten hatte.

<sup>963</sup> Bernet, S. 193.

<sup>964</sup> Bernet, S. 35.

für den Dorfvogt negativ ausgefallen sind. Der Dorfvogt machte bereits seine ersten unerfreulichen Erfahrungen mit dem politischen System. Wo er zuvor noch unangefochten über der Dorfbevölkerung stand und sich in seinem Amt anscheinend reichlich belohnen liess, missriet die Fortsetzung der politischen Karriere unter demokratischen Vorzeichen. In der fiktiven Geschichte versagte ihm die nachtragende Bevölkerung ihre Unterstützung bei den Wahlen für das angestrebte Wahlmänneramt. Schadenfreudig lachte der Schulmeister über den Misserfolg, den er ebenfalls den veränderten politischen Zuständen zuschrieb.

Dem Schulmeister wurde in dem Dialog die Rolle eines fachkundigen Zeitgenossen zugeschrieben. Seine Erläuterungen zum neuen politischen System gründeten auf demokratischen Erkenntnissen, welche die vormaligen herrschaftlichen Verhältnisse umzustossen trachteten. Die Ausführungen des Schulmeisters zeugen von einem reflektierten politischen Verständnis, das einen Gesellschaftsvertrag zur Basis hat. Die vom Dorfvogt befürchtete rechtsfreie und zügellose Herrschaft des Volks lässt der Lehrer nicht gelten. Er sieht in der Respektierung der bürgerlichen Rechtsgleichheit und der Anerkennung der politischen Partizipation die Möglichkeit, dass der einzelne Mensch das in ihm schlummernde Potential ausschöpfen kann, was ihm bislang aber verwehrt geblieben ist:

„Das Volk will und verlangt bürgerliche und politische Freyheit, ohne welche weder Gleichheit statt haben, weder des Menschen Anlagen ausgebildet, noch seine Kräfte geübt werden können: Kurz, ohne welche er nie als Mensch wirksam seyn, und das werden kann, was er werden soll.“<sup>965</sup>

Der Vogt ist nicht wenig beeindruckt von des Lehrers Ausführungen und verlangt weitere Erklärungen zu den Begriffen Demokratie und Aristokratie. Wiederum gibt der Lehrer bereitwillig Auskunft und erfüllt damit das typische Frage-Antwort-Spiel eines katechetischen Textes:

„Demokratie heisst hingegen nichts anders, als eine Volksregierung, wo die oberste Gewalt, oder die Souveränität in der Masse des Volkes liegt; wo nichts erblich ist, und jeder gleiches Recht, und gleichen Anspruch auf jedes Amt hat; wann er anders dazu die erforderlichen Eigenschaften besitzt.“<sup>966</sup>

Die von Koch in seinem Text portierte Hauptaussage ist offensichtlich: Es ist eine neue Zeit angebrochen, welche die politischen und rechtlichen Freiheiten für alle Bewohner der Helvetischen Republik zur Ordnung erklärte. Gebildete Schullehrer sind darin die Förderer von neuerdings gefragten Qualitäten. „*Talente, Einsicht, Tugend und Verdienst unterscheiden uns allein.*“<sup>967</sup> Der Dorfvogt hingegen scheint sich nach anfänglichem Widerstand zu fügen und dankte dem Lehrer für die interessanten Einsichten, die ihm das Gespräch gebracht haben. Die Rolle, die in dieser Geschichte dem Lehrer – und dem verständigen Vogt – zugeschrieben wurde, entsprach einem Idealbild, das der politischen Wunschvorstellung des Verfassers entsprang. Der Blick in die Enquête-Antworten soll nun darüber Auskunft geben, ob die Charakterisierung dieses Idealtypen völlig aus der Luft gegriffen war oder ob sich unter den Lehrpersonen tatsächlich politisch motivierte Akteure befanden, die sich auf ähnliche Weise für das neue System stark machten. An-

---

<sup>965</sup> ebd., S. 6.

<sup>966</sup> ebd., S. 8.

<sup>967</sup> ebd., S. 9.

dererseits wäre zu erwarten, dass die Interpretation der politischen Argumente auch skeptische Töne hervorbringen wird. In diesem Kapitel sollen die politischen Äusserungen der Lehrpersonen zum Zuge kommen, die sich in ihren Antworten mit der alten und der neuen Ordnung auseinandergesetzt hatten.

#### 8.4.1 Befürworter der neuen Regierung

Die Anmerkungen mit politischen Aussagen sind ziemlich zahlreich vorhanden. 96 Antwortbogen der Schul-Enquête beinhalten am Schluss eine politische Äusserung. Diese konnte Hoffnung für die neue Zeit ausdrücken, Unzufriedenheit mit der alten Regierung reklamieren oder opportunistische Wohlgesinntheit demonstrieren. Insgesamt sind es vorwiegend positiv gestimmte Texte, deren Autoren das neue System befürworteten und die „*bien heureuse Révolution*“ begrüßten.<sup>968</sup> In 76 Fällen ist ein mehr oder weniger klares Bekenntnis zur Helvetischen Republik und deren schulischen Reformmassnahmen anzutreffen.

Es wurden von den Verfassern unterschiedliche sprachliche Formulierungen verwendet. Aufgrund des ausgewählten Vokabulars sind darin verschiedene Auffassungen des politischen Verständnisses abzulesen.<sup>969</sup> Drei thematische Bereiche lassen sich dabei differenzieren. Nebst aufklärerisch-zukunftsgerichteten Positionen sind auch patriotisch-republikanische Überzeugungen oder religiöse Bekundungen vorhanden. Die Argumente für oder gegen diese Diskurse hatten in den Äusserungen der Lehrpersonen gut nebeneinander Platz und beanspruchten keine exklusive Singularität. Umso schwieriger ist es, darüber eine klare Deutung vorzunehmen. Wie dieses Nebeneinander der Diskurse funktionieren konnte, ist bei der Antwort des Hausener Lehrers, Johann Jacob Luz, ersichtlich. Er nahm auf jeden der drei Diskurse innerhalb seiner Anmerkung Bezug. Luz beginnt mit dem religiösen Diskurs:

„Der grosse Gott! der alle Absichten und Herzen der Menschen kennt, der segne doch alle Arbeiten der helvetischen Regierungen, damit dasjenige, was sie zum Besten der Republik einrichten von grossem Nutzen sein möge, und dass bald alle Einwohner derselben, sich als Bürger und Brüder untereinander erkennen, und dass Erkenntnis und Aufklärung unter uns aufwachen möchte – und dem Bürger Minister der Künste und Wissenschaften wünsche ich wohl zuleben, und zu erkennen, dass ich seye sein und des ganzen Vaterlands aufrichtiger freünd“.<sup>970</sup>

Nach den religiösen Anfangsworten wechselte Luz zum patriotisch-republikanischen Diskurs, der die gesellschaftliche Verbundenheit und Verpflichtung eines jeden Bürgers für die Republik betont. Es gesellt sich im selben Satz auch der aufklärerisch-zukunftsgerichtete Diskurs dazu, der eine verborgene Wissensgemeinde aus dem Schlummer wecken sollte. Die Verwendung der Begriffe „*Erkenntnis*“ und „*Aufklärung*“ deuten auf eine Entfernung vom traditionell-orthodoxen Wissenschaftsmodell hin. Zumindest lässt deren Verwendung im Text darauf schliessen, dass die Orientierung an neuer Erkenntnis vom Verfasser als zeitgemäss empfunden wurde. Es bleibt offen, ob Luz damit tatsächlich einen Wandel zur Empirie erwähnen wollte. Die Absicht des

<sup>968</sup> Poliez-le-grand, Léman, BAR 1446, fol. 29–30v.

<sup>969</sup> Pocock, John Greville Agard: *Political thought and history. Essays on theory and method*, Cambridge 2009, S. 87–105.

<sup>970</sup> Hausen, Sântis, BAR 1458, fol. 157–160.

Schreibenden kann diesbezüglich höchstens erahnt werden. Offensichtlich ist aber auf jeden Fall, dass Luz positiv in die Zukunft blickte, von der er sich viel Gutes versprach. Optimistische Ausblicke auf die Zukunft des Vaterlandes sind ein stets wiederkehrendes Motiv in den Anmerkungen.

Häufig wurde von den Befürwortern der Helvetischen Republik geschrieben, dass sie von der Regierung den hauptsächlichen Impuls zur Verbesserung der schulischen Situation erwarteten. Teils geschah das in scharfer Abgrenzung zur alten Regierung, die als „*sehr schlecht*“ bezeichnet wurde und unter der „*alles so schädlich verdorben war*“.<sup>971</sup>

Auch der Lehrer der katholischen Schule in Marbach, Hans Jacob Bentz, kritisierte die alte Obrigkeit. Er bezeichnete sie als geldgierig und hoffte, dass die im Volksblatt Nr. 17 angetönten Schulverbesserungen verwirklicht würden, „*denn die Alte Regirung fragt niemals nach dem Zustand der Schulen, sondern nur nach dem Zustand Ihrer Geld: Beutlen. Darum Liebe ich das Neue weil es beßer ist, und beßer wird als das Alte.*“<sup>972</sup>

Ganz ähnlich argumentierte Lehrer Augustin Schibig aus Iberg. Reichtum sei das Einzige, wofür sich die vormaligen Autoritäten einsetzten. Die Bildung sei dadurch verkommen und von Unwissenheit verdrängt worden. Nicht zuletzt deshalb, weil die florierende Viehwirtschaft keinen Bedarf an Schriftgelehrtheit zu erfordern schien:

„Wie angenehm muss jedem, dem es an dem Wohl der Menschheit waß gelegen ist, der neue Raat der Hofnung seyn der uns durch die genaue Erforschung der Laage der Dinge anscheinet, wenn es den beweinungswürdigen Zustand der Schulen in dieser Gegend betrachtet für wahr wir sind mit unserer Aufklärung einige Jahrhundert zurtüke. Und wir würden solange in dieser finstern Unwissenheit ruhig geschlummert haben, solange nemlich nicht Kentnisse und Verdienste, sondern blindes Wohlwollen des Pöfels Ehren und Aemder ausgetheilt hätte. Man fragte nicht, Versteht er was, sondern giebt er was? Der Geldsäkel gab Verstand, und nach dem Masse desselben stiegen auch die Grade der Kentnisse. Kann man aber vom Blinden wahre Jdeen vom Lichte hoffen? Ist es Wunder, das man den Unterricht der Jugend so wenig achtete da die Erfahrungheit weiste, wie wenig er zur Beförderung des Menschlichen Wohlstandes dieser Gegenden taugte.“<sup>973</sup>

Der Ellikoner Lehrer hingegen versprach opportunistischerweise, die neue Regierung zu unterstützen, nachdem er sich bereits der alten Regierung untergeordnet hatte.

„Ich bin der alten Regierung sehr treü gewesen – der Neüen Werde Ich auch gewüss treu bleiben dan sie thatte auch sehr vil gutes u: Morgens u: Abends solte mann vor sie bätten dan das ist auch sehr nothwendig bey disser Zeit: dann die tage sind böss, u: niemand ist der es zu Herzen fasst: Schliesslich Empfehle ich sie, der Göttlichen Vorsorge – Nebst Anwünschung der Edlen gesundheit: Und unter Republickannischem Grutz und Hochachtung: Verbleibe Ich Jhro Ganz Gehorsamster: Elicker Schulmeister Wohnhaft in Marthalen“<sup>974</sup>

Das Zitat aus Ellikon zeigt ein weiteres typisches Muster: Die Regierung der Helvetischen Republik wurde in den Auffassungen der Lehrpersonen der göttlichen Vorsorge unterstellt. Derartige Segenswünsche für die Regierenden waren nicht selten und konnten auch in Kombination mit republikanischen Argumenten auftreten. Besonders rührselig war die Formulierung des Altishauser Lehrers Jacob Oschwald:

<sup>971</sup> Erstfeld, Waldstätten, BAR 1465, fol. 211–214v.

<sup>972</sup> Marbach, Säntis, BAR 1458, fol. 13–14v.

<sup>973</sup> Iberg, Waldstätten, BAR 1465, fol. 130–131v.

<sup>974</sup> Ellikon, Zürich, BAR 1470, zwischen fol. 9 und 10.



„Die Bürger der Gemeind Altishausen, Seufzen alle und sehnen nach diesem Ziehle, und setzen Hoffnungs voll unser Vertrauen, auf alle unsere lieben und getreuen vorsteher, des Helvettischen Vatterlands, wo wir ernstliche seufzen, für sie in den Himmel zu unserem getreuen Gott und vatter schicken, um die lieben am Vatterland vorstehenden Bürger zu Segnen, das Ruhe, eintracht, frieden, liebe, Freyheit und einigkeit, unser gröstes bestreben seye.“<sup>975</sup>

Gott trat auch in der Anmerkung des Lehrers aus Froideville als Hirte des Vaterlandes in Erscheinung. Dort flossen zusätzlich metaphorische Freiheitsbilder in den Text ein, die von einer erhellten Zukunft kündeten. Damit nahm der Autor Bezug auf die zu dieser Zeit verbreitete Lichtmetapher, die für Empirie und Aufklärung stand:

„Recevez Citoyen ministre les voeux bien sincères qu’un vrai Patriote fait au ciel pour votre conservation & pour ceux qui en votre nom seront charges de l’Education de la jeunesse, afin que les uns & les autres, ayant les yeux illuminés, marchent en pleine Liberté dans la belle carrière que nous avons embrachées veuillez l’Etre toutpuissant & tout sage, affermir & conserver la République Helvetique jusqu’aux ages les plus recules.“<sup>976</sup>

Beiderorts ist die Stossrichtung der Wünsche bekannt, sie zielten in den Himmel und es wurde eine Regierung erhofft, die sich durch Gottes Gnade zum guten Handeln bewegen liess. Noch blumiger schrieb Jacob François Olivier Guignard aus Vaulion über die göttliche Lenkung der Dinge:

„Le soussigné, adresse les Voeux les plus sincères, au souverain Maître des Destinées; pour qu’il daigne rendre sur nos Directeurs et Législateurs, en général sur tous nos Magistrats; Son Esprit de Sagesse de Conseil et de force: afin que, dirigée par ce Grand Pilot de la Nacelle de la Patrie arrive heureusement au Port assuré des Lumières, de l’abondance et de la Paix!“<sup>977</sup>

Wohlstand, Aufklärung und Friede würde die Bewohnerinnen und Bewohner des Vaterlandes erwarten, wenn Gott sich gütig zeigte, die Autoritäten zu führen. Dafür betete auch der Lehrer der Knabenschule in Pully:

„Veuillez le Père des lumières, la source des beaux arts & Sciences continuer à répondre ses plus précieux Dons sur tous nos sages conducteurs et Représentans, jusqu’à la postérité la plus éloignée.“<sup>978</sup>

Über der Regierung der Helvetischen Republik stand in den Augen dieser Lehrer der Allmächtige. Es könnten dafür noch viele weitere Beispiele aufgeführt werden, die eine ähnliche Botschaft vermittelten.<sup>979</sup> Schliesslich wird hier noch auf die Antwort des Signauer Lehrers Christen Leemann eingegangen, dessen Vermischung von religiösem und egalitärem Inhalt eher ungewohnt ist:

„Mit Innigstem Wunsch: daß der Höchste der Uns in den Edlesten Stand der Bürgerlichen Freyheit & durch sein Werkzeuge versetzt – uns auch durch unsere Wertesten Representanten durch ihre Weisen Anstalten in demselben erhalten; und Jhnen zu Jhren vielen Wichtigen Be-

<sup>975</sup> Altishausen, Thurgau, BAR 1463, fol. 178–180v.

<sup>976</sup> Froideville, Léman, BAR 1446, fol. 3–4v.

<sup>977</sup> Vaulion, Léman, BAR 1444, fol. 147–148v.

<sup>978</sup> Pully, Léman, BAR 1442, fol. 250–252.

<sup>979</sup> Siehe bspw. Pfäffikon: „Gebe der Allerweiseste Rathgeber, unsern Volks Representanten Erleuchtung, jhre weise Einrichtungen, in bezug auf die Schule so einzurichten, das unsere Nachkömmlinge aus der einfalt, aufwachen und ihr Liebes und Seelenwohl dadurch befördert werden“; Pfäffikon, Linth, BAR 1499, fol. 264–264

mühungen, alle nötigen Geists und Leibs Kräfte Schänken und uns nebst der Bürgerlichen Auch die Religiöse und werde endlich die himlische Frey- Gleich- und Herlichkeit Gnädig vergleichen deßen Mächtigen Schuz ich der Ob unterzeichnete die Ganze Helvetische Regierung, und Unser wertess Vatterland aufrichtig Empfehle.“<sup>980</sup>

Nicht nur die bürgerliche Freiheit erhoffte sich Leemann, sondern auch die religiöse. Sein Wunsch kulminierte in einer Aneinanderreihung von erstrebenswerten Zuständen, die er analog zur französischen Losung nach „*Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit*“ formulierte. Anstelle der Brüderlichkeit stand am Ende der rhetorischen Klimax die Herrlichkeit, was wiederum Sinnbild dafür ist, dass die Religiosität im politischen Verständnis einer Vielzahl der Lehrpersonen eine nicht zu unterschätzende Orientierungsrichtung darstellte.

Unterhalb der göttlichen Sphären sind in einer Vielzahl der Antworten Bezüge zur Obrigkeit des Ancien Régimes zu erkennen. Anhand von sprachlichen Formulierungen lässt sich feststellen, ob bereits das neuere politische Vokabular der Helvetischen Republik zum Einsatz kam oder ob im alten Stil über die politischen Verhältnisse geschrieben wurde. Die vorrevolutionäre Rhetorik gründete auf Begriffen wie „*Obrigkeit*“, „*Untertanen*“, „*Gunst*“, „*Güte*“ und dergleichen Gnadenerweisen. Die neuere politische Sprache hingegen integrierte Elemente der helvetischen Verfassung, die von „*Konstitution*“, „*Repräsentanten*“ und „*Legislative*“ handelten; Begriffe, die zuvor so nicht verwendet wurden. Im folgenden Abschnitt soll dieser sprachlich-politisch interessante Unterschied anhand von mehreren Beispielen verdeutlicht werden. Wenn Peter Küpfer, der Lehrer aus Wikartswil, dem bereits bekannten Muster folgte, das Gott als Instanz über die Regierung setzte, so ist in einigen seiner Formulierungen herauszulesen, dass sein politisches Verständnis auf demjenigen des alten Regierungssystems basierte:

„Mein Schwacher doch aber Innigster Wunsch ist, daß Gott der oberste geber alles Guten, und Erhalter aller Dingen Unsere Obrigkeit Ziere mit dem Geist der Weisheit und deß Verstands, das Jhre absichten und anstaltungen abzielen zur Ehre seines Namenß, zu Jhrer und auch Unser zeitlichen und Ewigen Wohlfart. Ja der oberste Beschützer unsers Vaterlandeß Schenke Jhnen als der Oberkeit, so auch allen Underthanen, den Geist der Einigkeit und Eintracht, daß es in Unserm ganzen Lande mit allem Recht heissen möge, Liebe und Treü begegnen Einander, Friede und Gerechtigkeit Küßen Einander & so Werden wir Jederzeit ein heilig und Gesegnet Volk sein und Bleiben.“<sup>981</sup>

Es ist die Rede von Obrigkeit und Untertanen. Die auch hier genannte Vaterlandsliebe ist in nahezu jeder politischen Äusserung der Lehrpersonen vorzufinden und scheint ein erfolgreiches Konstrukt zu sein, das aufgrund der Deutungsweite beliebig aufgefasst werden konnte. Friede und Wohlfahrt lauteten des Verfassers Zukunftswünsche, aber es bestand keinerlei Forderung nach Gleichheit oder Aufklärung. Das Zitat vermittelt den Eindruck politischer Passivität, der sich Küpfer unterordnete. Gleiches galt für die Lehrer in Huttwil oder Lachen.<sup>982</sup> In Kappel schrieb Ulrich Schälibaum: „*Ich empfehle mich ganz demüthig in die Gunst meiner Regenten und Vätter, und Verbleibe ihr gehorsamer Bürger und diener.*“<sup>983</sup> Die Bereitschaft für eine Partizipation am politischen Prozess

<sup>980</sup> Signau, Bern, BAR 1429, fol. 117–120v.

<sup>981</sup> Wikartswil, Bern, BAR 1431, fol. 22–24v.

<sup>982</sup> Huttwil, Bern, BAR 1431, fol. 120–122; Lachen, Linth, BAR 1449, fol. 249–251v.

<sup>983</sup> Kappel, Linth, BAR 1449, fol. 116–117v.

lingt anders. Es scheint, dass sich an den genannten Orten der Wandel zu einer bürgerlichen Demokratie bei den Lehrpersonen noch nicht gegen den alten Herrschaftsdiskurs durchsetzen konnte.

Obwohl bei der Wahl von Lehrpersonen in zahlreichen Gemeinden demokratische Praktiken zur Anwendung kamen, sind Anmerkungen über das in der Verfassung festgelegte Repräsentativsystem eher selten.<sup>984</sup> Am deutlichsten nimmt der Saaner Lehrer Hans Peter von Siebenthal Bezug darauf. Er sah in der Schaffung einer funktionierenden Schule die Basis für die Präsenz guter Wahlmänner:

„Wan allhier eine aparte Knaben Schul, Vorlesen Schreiben, Rechnen, aufsetzen und unterricht der neuen Constitution errichtet, würde es zum größten nutzen sein, so würde man eher würdige Wahlmänner wehlen können.“<sup>985</sup>

Damit wurde das meritokratische Prinzip der helvetischen Verfassung angesprochen, das es jedem Bürger ermöglichen sollte, sich politisch zu verwirklichen. Daran schloss sich der ehemalige Langenbrucker Lehrer Schneider an, indem er die Aufgaben des Ministeriums wohlwollend kommentierte:

„Sie übernehmen nun ein Geschäfte, über welches sich gleichsam Himmel und Erde freuen kann, und ich weiß Sie selbst freuen sich zum Voraus über den glüklichen Erfolg Jhres fleisses; Sie sehen schon mit Vergnügen, wie die Unwissenden unterrichtet, aufgeklärt, zu guten Bürgern gebildet und zu wichtigen Stellen vorbereitet werden sollen, ich freue mich mit Jhnen; nur bitte ich Sie, mir zu erlauben, Sie mit meiner natürlichen Freymüthigkeit eines Republikaners zu erinnern, daß Sie sich nicht verwundern, wenn Dero so heilsames Werk nicht so geschwind von staten geht wie Sie wünschen.“<sup>986</sup>

Schneider war es ein besonderes Anliegen, dass der bestehende Stadt-Land-Gegensatz abgeschwächt wurde und die Chancengleichheit gesteigert. Darauf wird später noch genauer eingegangen.

Die Lehrpersonen schrieben wenig zum neuen demokratischen System. Hie und da wurde von der Konstitution geschrieben oder die Legislative erwähnt, was zumindest auf die Kenntnis der gesetzgebenden Instanzen hinweist.<sup>987</sup> Weiträumige Betrachtungen über die allgemeine politische Partizipation sucht man vergebens. Selbst bei der Antwort des Lustdorfer Lehrers, der eine Auflistung der politischen Gremien vornahm, stand zuoberst nicht der Volkssouverän, sondern Gott:

„Der Höchste gebe, daß das fürnehmen unserer Hochgeschetzten Bürger Ministern, Directorn, Gesetzgebenden Räthen, und allen die an diesem Werk arbeiten, bald in erfüllung gebracht werden könne, und alles zur Ehre Gottes, und zum Nuzen unsers ganzen helvetischen Freystaats gedihe.“<sup>988</sup>

Explizit verwendete der bereits weiter oben erwähnte Lehrer aus Vauillon den Begriff Souverän für den „*Maître des Destinées*“.

<sup>984</sup> Brühwiler/Fuchs, S. 130–132.

<sup>985</sup> Saanen, Oberland, BAR 1455, fol. 2.

<sup>986</sup> Langenbruck, Basel, BAR 1426, fol. 162–167v.

<sup>987</sup> Crassier & Borex, Léman, BAR 1444, fol. 199–200v; Pfäffikon, Linth, BAR 1449, fol. 264–264; Zug, Waldstätten, BAR 1465, fol. 67; Arbaz, Wallis, BAR 1466, fol. 121–122v; Fehraltorf, Zürich, BAR 1470, fol. 211–212.

<sup>988</sup> Lustdorf, Thurgau, BAR 1463, fol. 101–104v.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die politischen Veränderungen von den Lehrpersonen in den Antworten der Schul-Enquête grundsätzlich befürwortet wurden. Explizite Kritik ist keine aufzufinden. Dieser Befund lässt darauf schliessen, dass eine erhöhte Bereitschaft vorhanden war, sich um ein gutes Einvernehmen mit der Regierung zu bemühen. Allerdings muss auch davon ausgegangen werden, dass vehemente Kritiker entweder an der Enquête nicht teilnahmen oder dass sie sich ruhig hielten. Das provisorische Schulgesetz ermöglichte es zudem, sich auf gewohnten Pfaden weiterzubewegen, sofern diese der Verfassung entsprachen. Dieser Spielraum blieb weiterhin sehr gross. Gebildet und politisch reflektiert stellte der Luzerner Caspar Koch in dem eingangs erwähnten Beizengespräch den Dorfschullehrer dar. Das Gegenüber des Dorfvoigts konnte die neue politische Ordnung in all ihren Nuancen seinem Kritiker überzeugend erklären. In Wirklichkeit bekannten sich die Lehrpersonen zwar mehrheitlich zu den politischen Neuerungen, doch blieben die Erklärungen bedeutend kürzer als in der fiktiven Unterhaltung. Die politischen Überlegungen, die der Verfassung entsprachen und in den Lehreraussagen aufzufinden waren, fielen wesentlich undifferenzierter und unstrukturierter aus als beim Luzerner Autor. In Kochs Schrift ist zwar Gott ebenfalls die oberste politische Instanz, aber nicht als Herrscher, sondern als Garant für die Menschenrechte. Es ist nicht die göttliche Lenkung, die eine gute Regierung gewähren sollte, sondern eine göttliche Ordnung, die jeden Menschen als genuin egalitäres Wesen konzipiert. Die Summe der Individuen machte schliesslich wiederum das Göttliche aus oder in den Worten Kochs ausgedrückt: „*Die Volksstimme ist Gottes Stimme.*“<sup>989</sup> Die Lehrpersonen standen derart weitreichenden Interpretationen fern und verblieben in einer politischen Rhetorik, welche Freiheit und Aufklärung als erstrebenswerte Maximen verkündeten, diese aber nicht unmittelbar mit demokratischen Praktiken verknüpften. Die Volkssouveränität blieb in den Lehrerantworten unthematisiert. Dennoch ist die Auseinandersetzung mit den politischen Freiheiten an einigen Orten erkennbar. Der nächste Abschnitt ist dem Konzept der „*Gleichheit*“ gewidmet und soll zeigen, inwiefern die Lehrpersonen auf diesen wichtigen Aspekt der helvetischen Verfassung eingegangen sind.

#### 8.4.2 Gleichheitsgedanke

Der Gleichheitsgedanke ist ein zentrales Element der Errungenschaften der amerikanischen und französischen Revolutionen. Die bürgerliche Gleichheit wurde wie bereits weiter oben dargestellt, in die helvetische Verfassung aufgenommen. Wie stand es aber um die Gleichheit in den Lehrerinnen- und Lehrerantworten der Schul-Enquête? Nahmen diese Bezug auf das neuere politische Konzept der rechtlichen Gleichheit? Zwei Aspekte der Ungleichheit fallen bei der Durchsicht der Enquête-Antworten indes sofort auf. Es sind dies der Stadt-Land-Gegensatz und die Bereitschaft für die Integration des Gleichheitsgedankens im Unterricht. Beide sind nicht wirklich zahlreich aufzufinden. Im Folgenden soll die aufgefundenen Auseinandersetzungen mit diesen beiden Themen dargestellt werden.

Eine wesentliche politische Veränderung, welche die Helvetische Republik mit sich brachte, war die Aufhebung von Untertanengebieten, die vornehmlich unter der vormaligen Herrschaft der Stadtrepubliken lagen. Die frühere Ungleichheit von Land- und Stadtbevölkerung war auch bei den Lehrpersonen ein Thema. Interessant ist, dass dabei

---

<sup>989</sup> [Koch], S. 4.

zum Teil ähnliche Argumente verwendet wurden, wie sie schon im Verfassungskatechismus auftauchen. Aus der Sicht der Lehrer haben alle Schülerinnen und Schüler dieselben natürlichen Voraussetzungen für einen erfolgreichen Lernprozess. Rassistische Vorstellungen, welche die Stadtbürger gegenüber den Landbewohnern als überlegene Spezies beschreiben, sind in den ausgewerteten Antworten nicht anzutreffen. Dennoch ist der Graben zwischen Stadt und Land deutlich auszumachen. Umso mehr erhoffen sich einige Lehrer, dass die Talente der Kinder auf der Landschaft durch die Schule gefördert würden. Der Lehrer aus Grosshöchstetten versicherte Minister Stapfer in seiner Antwort, „*dass der Schöpfer der Land- und Stadtbürger, auch den Landbürgern Talente schenkt.*“ Er ist der Überzeugung, dass wenn diese Talente „*mit den Geistes Kräften möchten gebildet werden, so würde man bald Menschen genug finden, die so wohl die Fähigkeit hätten, Bürgerliche Bedienungen zu versehen als Stadt Bürger u.s.w.*“<sup>990</sup> Es wird in den Fähigkeiten der Landkinder ein Potential für die Helvetische Republik erkannt, das durch gezielte Förderung genutzt werden kann. Bei einem prozentualen Bevölkerungsanteil von über 80% der auf dem Land lebte, ist diese Überlegung von grosser Tragweite. Der ehemalige Lehrer von Langenbruck ist der Ansicht, dass Stapfer dieses Potential erkannt hätte:

„Sie [Stapfer] sehen schon mit Vergnügen, wie die Unwissenden unterrichtet, aufgeklärt, zu guten Bürgern gebildet und zu wichtigen Stellen vorbereitet werden sollen, ich freue mich mit Ihnen.“<sup>991</sup>

Diese Zuversicht widerspiegelt die verbreitete Hoffnung, dass die neue Regierung sich für das Schulwesen auf dem Lande einsetzen würde. Dass dies vorher nicht immer der Fall gewesen war, beschrieb der Lehrer aus Ostermundigen. Er war der Ansicht, dass vor allem den Landbürgern „*die Aufheiterung zurük gehalten worden*“ und hegte den Verdacht: „*Wahrscheinlich begehrten es die Regenten nicht, dass der Pöbel aufgeklärt seye.*“<sup>992</sup>

Angesichts der Auffassung, dass alle Kinder von Natur aus befähigt sind zu lernen, schien die Bildung als meritokratischer Gradmesser für die Helvetische Republik vielversprechend zu sein. Es sollte nicht mehr die Herkunft für die Arbeitsstelle ausschlaggebend sein, sondern die erbrachte Leistung. Da das Schulwesen auf dem Lande in der Regel weniger etabliert war als in den Städten, wurden die Landkinder aus Sicht des Bürgler Lehrers benachteiligt. Er machte auf die Problematik der Chancengleichheit zwischen Stadt- und Landkindern aufmerksam:

„Wie mancher edle Jüngling u. Tochter mit den feinsten Natur Gefühlen. u. Geistes-Kräften mußten mit der Geisel in der Hand; mit der Grassichel im Feld herum jrren. u. größtentheils unwissend bleiben. Weil dann der Städter Sohn. u. Tochter durch besser genoßenen Unterricht den guten Landbürger als weniger verständig. u. gelehrt auf die Seite setzen, u. alles Verdienst das durch ringere Arbeiten erworben werden konnte – in ihre Hände bekommen.“<sup>993</sup>

Die Stadtkinder würden dank besserer Ausbildung Arbeiten übernehmen können, die weniger anstrengend und zudem gewinnbringender seien.

<sup>990</sup> Grosshöchstetten, Bern, BAR 1431, fol. 59–62v.

<sup>991</sup> Langenbruck, Basel, BAR 1426, fol. 162–167v.

<sup>992</sup> Ostermundigen, Bern, BAR 1430, fol. 81–83v.

<sup>993</sup> Bürglen, Thurgau, BAR 1463, fol. 291–294v.

Ein grosses Problem, das die Landschulen hemmte, war die bereits erwähnte Kinderarbeit. Mehrere Lehrpersonen der Landschaft beklagten sich, dass die Kinder nur sehr wenig am Unterricht teilnehmen würden, da sie auf den Feldern oder in Manufakturen arbeiteten. Um dieser Problematik entgehen zu können, organisierten die Bürger aus dem thurgauischen Obersommeri eine freie Schule, damit die Kinder möglichst jung die Schule abschliessen konnten, um danach als Arbeitskräfte den Eltern zu dienen:

„Man hat gesehen, daß an anderen Orten mehrere Schulen noch näher [als eine Viertelstunde] gehalten werden, und Kinder mit 4. u 5 Jahren alschon in den Schulen sich befinden und hier aus geschlossen; daß um solchen die Kinder 3 Jahr Jünger als in Entlegener Schule gehen können, zu mahlen wegen Schnee, Kälte schlimen Weeg niemals verhindert, so mit die Kinder nicht nur besser Gelehrt, sondern mit anwachsendem Alter Ehender auß der Schul und ihren Aeltern in der Arbeit beholfen werden könne, zu Welchem Zill dan auch auser der Schulzeit, alle Sontag eine Stund Schulgehalten, damit das Gelernde wiederholt, und nicht vergessen werde.“<sup>994</sup>

Diese Erklärung des Lehrers aus Obersommeri, Johann Anton Oswald, verdeutlicht, dass in den ländlichen Gebieten die schnelle Integration der ausgelernten Kinder in die landwirtschaftlichen und protoindustriellen Arbeitsprozesse von zentraler Bedeutung war<sup>995</sup> und die implizit angestrebte Gleichheit wegen den anzutreffenden sozioökonomischen Strukturen wenig Chancen hatte. Der bereits erwähnte Kappeler Lehrer erläuterte die Problematik in ihrer ganzen Fülle:

„Wenn der Armuth abgeholfen würde, würde auch der Erkenntnuß (Aufklaerung) aufgeholfen werden. dadurch auch die Verbeßerung der Siten (Moralität) und Industrie (Gewerb- und Arbeitfleiß) ungemein gewinnen würde, ebenmäßig endlich beßre Wirthschaft.“<sup>996</sup>

Der Gleichheitsgedanke sollte nach Ansicht einiger Lehrpersonen nicht nur strukturell durch die Förderung der Landschulen angegangen werden, sondern auch in der Schule gelehrt werden. Nebst den klassischen Fächern wie Lesen, Schreiben und Rechnen schlug der Lehrer von Engwilen vor, dass die Schulkinder im Unterricht auch „zur Erkantnuss der Wahrheit, u. Aufrichtigkeit, u. zur Freyheits, u. Vaterlands-Liebe, u. zu allen Geistlichen Tugenden aufgemuntert u. gelehrt werden mögen.“<sup>997</sup> Eine ähnliche Meinung vertrat der Lehrer aus Saanen.<sup>998</sup> Politische Reformideen sollten vermittelt werden und die Helvetische Republik festigen. Der Lehrer aus Lützelflüh wusste aber um die Schwierigkeit dieses Unterfangens. Er war der Meinung, dass Veränderungen nur schrittweise vom Zentrum Richtung Peripherie vorgenommen werden könnten, da in den entfernteren Gebieten eine grössere Skepsis gegenüber neuen Bildungsinhalten zu erwarten sei.<sup>999</sup> Der ehemalige Lehrer von Langenbruck sah in der Ausbildung von *Herz und Verstand* eine wesentliche Grundlage für das politische Bestehen der Helvetischen Republik. Er schrieb, dass „wenn diese Ausbildung vernachlässiget ist, so können die heilsamsten Gesetze ihren Zweck nicht so leicht erreichen.“<sup>1000</sup>

<sup>994</sup> Obersommeri, Thurgau, BAR 1463, fol. 72–73v.

<sup>995</sup> Schmidt, Elementarschulen, S. 34–40.

<sup>996</sup> Kappelen, Bern, BAR 1430, fol. 25–26v.

<sup>997</sup> Engwilen, Thurgau, BAR 1463, zwischen fol. 225–226.

<sup>998</sup> Saanen, Oberland, BAR 1455, fol. 2.

<sup>999</sup> Lützelflüh, Bern, BAR 1431, fol. 158–161.

<sup>1000</sup> Langenbruck, Basel, BAR 1426, fol. 162–167v.

Der Lehrer der Frauenfelder Mädchenschule, Daniel Kappeler, versprach, dass er auch den Mädchen bürgerliche Pflichten vermitteln würde. Obwohl diese verfassungsgemäss nicht zu einer den Männern ebenbürtigen politischen Akteurin werden konnten, schien es aus seiner Sicht notwendig, dass die Mädchen lernten, ihren Beitrag für die Gesellschaft zu leisten. Es bestand eine feine Differenzierung zwischen bürgerlicher Pflichten und der nichtexistenten Bürgerin:

„Da nun die neue Ordnung der Dinge in Helvetien auch in den Schulen neue Wirkungskreise hervorbringt, so wird mir jede Anweisung und Aufmunterung dazu sehr willkommen und erwünscht seyn, da nicht nur das männliche, sondern auch das weibliche Geschlecht bürgerliche Pflichten zu erfüllen hat. Als guter Bürger werde ich trachten, dem Wunsch der Vorgesetzten in Kirchen und Schulen gemäß, in meinem einzigen Beruf für meine Schule thätig und nützlich zu seyn.“<sup>1001</sup>

#### 8.4.3 Lokale Auseinandersetzungen

Die in den Anmerkungen aufgefundenen politischen Äusserungen sind ausnahmslos positiv ausgefallen. Regierungskritische Stimmen flossen demnach nicht in die Lehrerantworten der Schul-Enquête ein. Was allerdings in einigen wenigen Texten nachzulesen ist, sind die Konfrontationen auf lokaler Ebene, die zwischen Lehrpersonen und weiteren dörflichen Akteuren bestanden. Die Neuordnung der Machtverhältnisse ging nicht überall spurlos vorüber. Der Lehrer aus Illnau, Matthias Moos, legte darüber sein Zeugnis ab. Er selber war an einer Neuordnung interessiert:

„Ich siehe überhaupt, wo Vorgesetzte in einer Gemeind sich mit Ernst der neuen Ordnung annehmen, so geht es in derselben gemeind immer doch noch nicht so übel, aber wo dieselben dargegen sind, da sieht es diessmal erbärmlich aus.“<sup>1002</sup>

Hinter diesem eher allgemein-kritisch gehaltenen Zitat steht das schlimme Erlebnis des dortigen Lehrers Moos. Er berichtete davon, wie er das Opfer politischer Auseinandersetzungen wurde. Diese begannen, als Moos – zuerst widerwillig – einen politischen Posten auf lokaler Ebene angenommen hatte. Nachdem er zusätzlich zum Schuldienst die Arbeit als Agentsassistent zu verüben begann, fiel er bei einigen Anhängern der vorrevolutionären dörflichen Elite in Ungnade. Er wurde in seinem Wirken als Lehrer nach und nach ärger schikaniert. Seine Widersacher schreckten auch nicht vor Mobbing zurück, um ihm zu schaden. Moos äusserte sich zu diesen Vorgängen folgendermassen:

„Durch Annehmung dieser Stelle gieng es mir wie manchem. Die aristokratisch denkenden bürger in der Gemeind und auf den Höfen wurden mir feindlich: die Feindseeligkeit stieg so hoch, dass sie mich wollten um den Schuldienst bringen. Je mehr ich ihnen diene mit vorlesen und erklären der Geseze und volksblätter je feindlicher sie mir worden sind. Ich ward genöthigt mich an den Regierungs- und Unterstatthalter zu wenden, der mir ein Schreiben mitgetheilt der Gemeind vorzulesen, oder vorlesen zu lassen dass sie bey oberkeitlicher Strafe mich ungnähtig lassen sollen.“<sup>1003</sup>

Die Anforderung der staatlichen Hilfe führte nicht zur erhofften Besserung. Die Situation verschlimmerte sich wesentlich. Moos' Feinde liessen nicht von ihm ab, sondern versuchten ihm mit einer List das Leben schwer zu machen:

<sup>1001</sup> Frauenfeld, Thurgau, BAR 1463, fol. 80–81v.

<sup>1002</sup> Illnau, Zürich, BAR 1471, fol. 41–46v.

<sup>1003</sup> ebd.



„Dieses gelang ihnen. Weil es auf den Höfen noch aristokratisch denkendere hatte als in unserer Gemeind. Unsere Gemeind gab mir Jährlich ein Fuder Holz zur Schulstube. Sie fiengen an die Höfe, wo in unsere Schule gehören müssen jährlich auch ein Fuder Holz geben oder wir lassen sie nicht mehr in unsere Schule ein: die besser Denkenden haben gemeint, dass diesen Leuten Ernst sey: Sie sorgten für den Schulmeister, dass er ein Fuder Holz mehr bekomme, ich aber habe ihren List bald gemerkt. Die Hofleute haben sich nicht zu einem Fuder Holz verstehen wollen, haben mit Agasul, das zur Schul Ottiken gehörte, diesen Winter eine eigene Schule gehabt, die aber vom Erziehungsrath noch nicht bestätigt ist, Auf diese Art haben Sie mich um diesen Schullohn können bringen.“<sup>1004</sup>

Nebst dieser Schikane, die direkt mit dem Unterricht im Zusammenhang stand, wurde auch Moos' Familienleben von den Wirren massiv beeinträchtigt. Leidtragende war dabei im Besonderen die Tochter des Illnauer Lehrers:

„Wenn ich ein ganzen Abriss machen sollte von den Verfolgungen die ich dies Jahr hab erdulden müssen so gäbe es ein weitläufiges Schreiben, aber ich weil nur ein Beyspiel anführen, woraus Sie Vieles schliessen können: Dass älteste unter meinen 4 Kinderen ist ein Mädchen von 24 Jahren und war schon 3 Jahre mit einem Gesellen vom gleichen Alter versprochen gewesen, und verwiechnen May auch von ihm schwanger geworden: es kam so weit, dass sie beyde an einem Freytagnachts abgeredt kommen den Sonntag die Hochzeit verkünden zulassen, und den Montag darauf auf Zürich kupulieren zulassen. Am Samstag wurde diess Geschäft ruchbar; und alle Arestokraten laufen zu, und brachten ihn so weit, dass er sich weg machte, und mir meine Tochter liess in solchem Stande sitzen. Aber er ist der aller schlimmste Aristokrat gewesen, sonst hätten sie nicht so viel gegen ihn vermögen.

Einer dieser Aristokraten der ein Vogtkind<sup>1005</sup> hatt, dass 1800fl baar Geld hatte, gieng und versprach ihm, wanner das thue, so müsse er dies Mensch haben wenn er wieder nach Hause komme. Dieser hat ihm Wort gehalten: denn so bald wir vor dem Distrikt unseren Prozess gegen diesen schlechten Menschen haben lassen ausmachen, kommt er wieder heim, und macht Heurat mit dem gedachten Vogtkind: Jez ligt meine Tochter schon 6 Wochen krank an einer unglücklichen Gebuhr, die mich bis auf 50fl. kostet.“<sup>1006</sup>

Aus Vorsicht vor Repressionen hielt sich der Schwyzer Lehrer Joseph Dominik Abegg offenbar unter der alten Regierung mit schulischen Reformvorschlägen zurück. Unter dessen hatte sich die Situation zu seiner Erleichterung weitgehend verändert. Dem Erziehungsrat traute er eine ansprechende Umsetzung von schulischen Verbesserungen zu.

„In Rücksicht deß von altem her üblichen Schulwesens wären noch eben so viele, und passende Bemerkungen zu machen, als gewiss viele nützliche, und nothwendige Verbeßerungen zu treffen sind. Allein meine Gedanken für meine Schulverbeßerung habe ich nie geäußert, noch äußern derffen, weil mit jeder Neuerung Gährung zu seyn pflegt. üeber dieß alles, obschon ich es oft tieff gefühlet, beruhigte mich ganz der von hoher wohlthätigen Behörde aus niedergesetzte Erziehungs-Rath von diesem erwartete mann mit Sehnsucht die schon so lang zu verbeßernden Schuleinrichtungen aber bis dahin ist noch nichts erfolgt. ich glaube aber, daß die kluge Thätigkeit dem hier zur Schulen Verbeßerung verordneten meine Bemerkungen überflüssig mache.“<sup>1007</sup>

1004 ebd.

1005 Mündel

1006 ebd.

1007 Schwyz, Waldstätten, BAR 1465, fol. 108–112.

In Gedenken an die vorrevolutionären herrschaftlichen Zustände, schlug der Lehrer aus Ferreyres, Joseph Chanson, vor, dass seine eigene problematische Auseinandersetzung mit der Berner Obrigkeit publiziert würde:

„Le Citoyen Chanson ayant été victime de l’oligarchie Bernoise pour avoir manifesté ses sentimens patriotiques, et surtout suivant ce qui est a presumer pour avoir Ecrit au nom des particuliers de Moiry, au si devant Tresorrier Gingins, des lettres dont il a soigneusement gardé Copie. Souhaiterait permission de les mettre sous presse pour faire connoitres au public ce qui témoignera pour lui d’une Maniere incontestable,“<sup>1008</sup>

Chansons Idee war nicht unbedingt abwegig, wenn bedacht wird, dass zu dieser Zeit viele journalistische Texte auf dem Einbezug exemplarischer Begebenheiten beruhten, die für die Lesenden Vorbild sein sollten. Ob Chansons Rehabilitierungsprojekt schliesslich umgesetzt wurde, kann nicht beantwortet werden. Der Lehrer aus Ferreyres zeigt aber, dass die Lehrpersonen sich nicht nur als Schönwetterpolitiker betrachteten, sondern auch Konfrontationen aufgrund auseinandergehender Meinungen in Kauf genommen hatten.

Ein weiterer Konfliktfall der Stapfer direkt betraf, liegt aus dem Kanton Basel vor. Der Prozess gegen den Basler Gymnasiallehrer Johannes Frey<sup>1009</sup> ist zwar nicht Bestandteil der Schul-Enquête, er verdeutlicht allerdings die Diskrepanzen zwischen den konstitutionellen Vorgaben und der lokalen Realpolitik. Obwohl die Verfassung jedem Bürger die Gewissens- und Kultusfreiheit zugestand, sorgte dieses neue Prinzip nicht zwingend für deren Umsetzung. Laut einer Beschwerde, die von fünf Vätern der am Unterricht beteiligten Drittklässlern bei der Verwaltungskammer eingereicht wurde, hätte der Geschichtslehrer Frey behauptet, die Bibel enthalte viele Lügen. Frey war bis zu diesem Zeitpunkt bereits bekannt für seine politisch radikale Gesinnung und seine eigenen, streitbaren theologischen Vorstellungen. Diese Vorbelastung wog für den Präsidenten des Basler Erziehungsrats, Johann Heinrich Wieland, zu schwer, als dass er den Lehrer hätte unbestraft davon kommen lassen. In seiner Doppelfunktion als Präsident der Verwaltungskammer, suspendierte er den für schuldig befundenen Johannes Frey per sofort vom Dienst. Frey wandte sich daraufhin mehrmals direkt an Minister Stapfer. In seinem zweiten Brief schrieb der Beschuldigte verzweifelt:

„Jetzt bin ich in Gefahr den Schuldienst, welchen ich 27 Jahre mit aller Treue und unermüdetem Eifer versehen habe, zu verlieren; denn der Präsident der Verwaltung und des Eduk. Rathes wendet alles an, um mich zu stürzen. Schon hat er es bey der Verwaltung dahin gebracht, dass ich suspendiert und zur Bezahlung des Vicarius [...] zum voraus, ehe der Prozess geendet ist, verurtheilt worden bin. Wahrhaftig! Ich weiss nicht mehr in was für einem Staate ich eigentlich lebe [...]. Schützen Sie mich gegen die Verfolgungen des Br. Wielands und seinen Anhängern.“<sup>1010</sup>

Stapfer nahm sich schliesslich der Sache an und schrieb Frey, dass er mit seinen Äusserungen zu weit gegangen sei. Trotzdem könne er aber seitens der Basler Regierung deutliche Verfahrensmängel feststellen. Stapfer möchte es bei einer Ahndung bleiben lassen und bat die Basler Verwaltungskammer, den Prozess möglichst ohne grosses Aufsehen

<sup>1008</sup> Ferreyres, Léman, BAR 1442, fol. 106–107v.

<sup>1009</sup> Kobelt-Walker, Sandra Gabriella: Nonkonformist am Pranger. Die Entwicklung von Johannes Frey vom Pietisten zum Anhänger der Revolution 1743–1800, Bern 1998, S. 218–241.

<sup>1010</sup> Johannes Frey, zit. in: Kobelt, S. 222.

fallen zu lassen. Unbeirrt versuchte die Verwaltungskammer die nötigen Gutachten für den Abschluss des Prozesses einzufordern und zog das Verfahren weiter. Stapfers Einflussnahme sorgt lediglich in formaljuristischer Hinsicht für eine verbesserte Situation des Angeklagten. Frey witterte, dass er aus politischen und nicht aus theologischen Gründen auf der Anklagebank sass und vermutete darin ein Entgegenkommen der Basler Regierung gegenüber den einflussreichen reaktionären Bürgern. Indessen erlag der Angeklagte am 2. Oktober 1799 einer Darmerkrankung. Sein Begräbnis wurde vom linken Flügel der Patrioten als Fanal gegen die orthodox-konservativen Kräfte Basels inszeniert. Die Grabinschrift für den verstorbenen Frey verfasste sein Freund Johannes Merian. Sie ist ein kämpferisches Zeugnis des entfesselten Streites: *„Hier ruht er sicher und der Angst entnommen, / Des Frömmers Dorn im Auge, Bürger Frey, / Seine Manen jubeln, wo sie hingekommen, / Denn dorten richtet keine Clerisey.“*<sup>1011</sup> Freys Prozess wurde von Stapfers Nachfolger, Johann Melchior Mohr, neu angestossen und endete am Januar 1801 mit einem postumen Freispruch für den Verstorbenen durch den helvetischen Vollziehungsausschuss.

#### 8.4.4 Tagespolitische Themen

Ein Thema der aktuellen politischen Diskussionen war die Einquartierung französischer Truppen. Davon waren diverse Lehrer direkt betroffen. Die Anwesenheit der Soldaten in oder um die Schulen wurde als störend empfunden. Aus Wülflingen klagte Lehrer Hans Heinrich Müller und hoffte, dass Stapfer sich dieses Problems annehmen könnte:

„Aber gegenwertig, wo unsere Gemeinde besonders viel mit Ein Quartierung Fränkischer Truppen beladen ist, und nur als Bürger auch Zutheil wird, kann ich mich nicht enthalten hier freymüthig bey zusezen, dass dadurch vielmahl die aufmerksamkeit der Kinder gestöhrt und ich in meinem Unterricht für Sie gehindert werde; das mir, als einem Mann; der gerne seine Pflichten als Schulmeister in allen Stuben erfüllen möchte, wehe that. Dieses führt mich auf den Gedanken, ob ich es nicht wagen dörfte, durch dieses den B: Minister der Kunst und Wissenschaften zu ersuchen, nach seinen Einsichten und Kräften mir und allen andern Schulmstrn die sich in diesem Fall befunden möchten, bey zu stehen, und kräftig entgegenzu werken, wodurch wir in Unserem Amt und Verrichtungen im Unterricht verhindert werden. Freylich were zu wünschen dass wir aller ein quartierung enthoben meine mitbürger wie ich dessen enttledigt werden möchte Verziehung meines Freymuths.“<sup>1012</sup>

Minister Stapfer hatte sich tatsächlich bereits am 13. März 1798 auf seiner diplomatischen Mission in Paris für den raschen Abzug der französischen Truppen eingesetzt. In einem Brief an seinen Bruder Friedrich schrieb er von der diesbezüglichen Unterredung mit dem Präsidenten des Rates der 500<sup>1013</sup>, Antoine François Hardy:

„Ich kam neben den Präsidenten zu sitzen, sprach ohne Aengstlichkeit und Misstrauen über unsre Lage, die Ursachen, die sie herbeigeführt hätten und die Folgen welche sie für beide Nationen haben könnte, und suchte ihm mehr durch Facta und Räseonnemens, als durch Behauptungen und Klagen deutlich zu machen, dass die baldmöglichste Entfernung der französischen

<sup>1011</sup> Johannes Merian, zit. in: Kobelt, S. 233.

<sup>1012</sup> Wülflingen, Zürich, BAR 1470, fol. 131–134.

<sup>1013</sup> Der Rat der 500 war die eine Kammer der zweigeteilten französischen Legislative.

Truppen aus unserm Lande von dem beiderseitigen Interesse unserer Staaten und von der Gerechtigkeit gleich laut gefordert würde.<sup>1014</sup>

Die Franzosen gingen allerdings nicht auf Stapfers Wünsche ein. Dass die Truppenpräsenz eine grössere politische Herausforderung für die Helvetische Republik war, zeigt das Dekret der gesetzgebenden Räte vom 5. und 6. Juni 1798. Es wurde darin vom Direktorium ein Bericht eingefordert, der sich mit Beschwerlichkeiten befasste, die von französischen Truppen verursacht worden sind.<sup>1015</sup>

Zur Tagespolitik am Vorabend des 2. Koalitionskrieges gehörte auch die Frage, ob die Lehrpersonen zum Militärdienst eingezogen werden sollten. Das Gesetz vom 13. Dezember 1798 besagte, dass die Lehrer davon ausgenommen seien.<sup>1016</sup> Der Diessenhofer Lehrer war offenbar von diesem Beschluss im Bilde, zeigte sich aber umso erstaunter, als er dennoch aufgeboten worden war.

„Ich faßte gleichsam neuen Muth, da überdies noch das Gesetz alle Schullehrer vom Militär frey sprach wie sie auch immer frey waren; als ich unverhofft dazu aufgefordert – und mit der gesammten jungen Manschaft eingeschrieben worden – welches dann mir wieder Alles verdunkelte.“<sup>1017</sup>

Warum er dennoch aufgeboten wurde, kann nicht beurteilt werden. Der Lehrer aus dem baslerischen Benken scheint gut informiert gewesen zu sein über die politischen Veränderungen, welche die Helvetische Republik mit sich brachte. In seiner Antwort schrieb er vom „*gewesenen Direktor*“ Lukas Legrand. Somit wusste der Lehrer beim Verfassen seiner Antwort am 13. Februar bereits von der Demission des Direktors, die am 30. Januar 1799 stattgefunden hatte.<sup>1018</sup> Die Äusserungen zu aktuellen überregionalen Geschehnissen hielt sich aber bei den Lehrerantworten stark in Grenzen.

<sup>1014</sup> Stapfer, zit. in: Luginbühl, Briefwechsel, S. 2.

<sup>1015</sup> Tageblatt der Gesetze, Heft 1, S. 137–139.

<sup>1016</sup> Tageblatt der Gesetze, Heft 2, S. 164.

<sup>1017</sup> Diessenhofen, Schaffhausen, BAR 1456, fol. 179–181v.

<sup>1018</sup> Benken, Basel, BAR 1426, fol. 114–117v.



## 9 Fazit

Die Perspektiven der Lehrerinnen und Lehrer der Helvetischen Republik wurden anhand von frei gewählten Aussagen zur Schulsituation von 1799 untersucht. Der homogene Kontext, den die zeitgleiche Befragung der Lehrpersonen bietet, ist einer der Vorteile, welcher die Schul-Enquête als geeignete historische Quelle auszeichnet. Trotz der angesprochenen Lücken im Untersuchungsmaterial, die mehrheitlich katholische Gebiete betreffen, ist die Dichte und Fülle an Schriftgut, das von Lehrpersonen stammt, für das 18. Jahrhundert beipielllos. Die zusätzliche Fokussierung auf die Lehreranmerkungen, welche die Lehrerinnen und Lehrer aus freiem Willen den Antworten angefügt hatten, entpuppte sich als gute Wahl. Die darin enthaltenen Lehrerzitate widerspiegeln die Sichtweisen der Lehrpersonen und lassen erkennen, welche Position sie sich im neu formierenden Staat zuordneten.

Die Freiheit, sich über den Fragebogen hinaus mitzuteilen, wurde von beinahe einem Fünftel der Beteiligten genutzt. Dieses nicht zu unterschätzende Mitteilungsbedürfnis der Lehrenden deckt sich mit dem grundsätzlich positiven Tenor, der gegenüber den neuen herrschaftlichen Verhältnissen angestimmt wurde. Deutliche Kritik an der neuen Regierung und Administration ist keine anzutreffen. Es ist anzunehmen, dass einige Kritiker sich aus Vorsichtsgründen nicht gegen die neuen Machthaber wandten. Der grosse Rücklauf der Enquête-Antworten zeigt jedoch auf, dass die Lehrerinnen und Lehrer den politischen Veränderungen mehrheitlich wohlgesinnt waren oder diese zumindest duldeten. Die Absenz der deutschsprachigen Antwortbogen aus dem Kanton Wallis ist als politisches Zeichen zu deuten. Überwiegend waren die Lehrpersonen dennoch kooperativ. Selbst im Kanton Luzern ist davon auszugehen, dass den Anliegen des Ministers der Künste und Wissenschaften Folge geleistet wurde. Obwohl die Antworten der Luzerner Lehrpersonen anscheinend verlegt worden sind, zeugen die zeitgleich erfassten Tabellen von Professor Krauer, dass auch im Hauptstadtkanton das Sammeln von schulrelevanten Informationen tatsächlich funktionierte. Da auch aus Freiburg vereinzelte Bogen fehlen und im Kanton Tessin mit ziemlicher Sicherheit keine Schul-Enquête erhoben wurde, sind die katholischen Gebiete in den Antworten untervertreten. Trotzdem kann die Ausgangslage für die vorliegende Untersuchung als sehr gut erachtet werden.

Die bewusste Hinwendung zu den Lehrerinnen und Lehrern ist im Jahr 1799 eine beachtenswerte bildungspolitische Besonderheit. Speziell deshalb, da zur selben Zeit bereits eine Pfarrer-Enquête im Umlauf war. Diese sollte von den Geistlichen beantwortet werden. Die formale Trennung von Pfarrer und Lehrer durch die unterschiedlichen Enquêtes zeugt auch von einem Loslösungsprozess der Schule von den kirchlichen Sphären. Das hat nicht einzig mit der Entstehung einer professionellen Gruppe der Lehrpersonen zu tun, sondern bedeutete auch umgekehrt eine Neupositionierung der priesterlichen Aufgaben. Deren wichtige Rolle in der Gesellschaft war auch in der Helvetischen Republik nicht wegzudenken, schon gar nicht für den religiösen Stapfer. Die moralische Bildung stützte sich gemäss dem Minister der Künste und Wissenschaften auf ihren unabdingbaren Bemühungen. Wie die Enquête-Antworten zeigten, ist eine Kombination der beiden Rollen Pfarrer/Lehrer in Personalunion möglich. Traf dies zu, wurde die Beantwortung beider Enquêtes verlangt. Eine als Pfarrer und eine als Lehrer. Die Pfarrer waren teil-

weise de facto weiterhin als Lehrer am Unterricht beteiligt. Formell blieben sie in dieser Funktion nur noch am Rande erwähnt. So muss zumindest die Absenz unterrichtsspezifischer Fragen innerhalb der Pfarrer-Enquête verstanden werden. Die Frage 12f thematisierte dort den Lehrberuf: „*Verdienste; ob er bei dem Erziehungsrate oder der Schulin-spektion angestellt, oder ein Schriftsteller, oder selbst Schullehrer ist?*“<sup>1019</sup> Bereits weiter oben im Fragekatalog der Pfarrer-Enquête wird Bezug auf die Schule genommen. Die vierte Frage lautete: „*Anzahl der Schulen in der Pfarrei.*“<sup>1020</sup> Zum Unterrichtswesen wurden die Pfarrer in ihrer „eigenen“ Umfrage allerdings nicht befragt. Einzig diejenigen Geistlichen, welche sich ausdrücklich als praktizierende Lehrperson zur Beantwortung der Schul-Enquête verpflichtet sahen, bildeten damit eine Ausnahme. Die Pfarrer-Enquête kann insofern lediglich als ergänzende Quelle für die Erforschung der Schulkwirklichkeit um 1800 herbeigezogen werden.

Die Ausdifferenzierung zwischen Pfarrer und Lehrer muss im Kontext einer mentalen Veränderung betrachtet werden. Im Verlauf des 18. Jahrhunderts setzte sich die Empirie gegenüber dem religiös-orthodoxen Wissen durch. Was gemeinhin als *Aufklärung* bekannt war, wurde durch die französischen Enzyklopädisten exemplarisch verstärkt. Ihr Kompendium an zeitgenössischem Wissen zeichnete sich dadurch aus, dass es sich nicht ausschliesslich um eine Neuauflage des älteren lexikalischen Kanons handelte. Akribisches Beobachten, Experimentieren und das In-Frage-Stellen von überliefertem Wissen sind Ausdruck eines sich verändernden geistigen Horizonts. Universale Erklärungsmuster wurden nach und nach durch partikuläres Spezialwissen abgelöst. Bisherige Befunde, die eine gottgewollte Ordnung implizierten, hielten empirisch begründeten Schlüssen nicht mehr Stand. Das musste allerdings nicht bedeuten, dass deren Verbreitung leicht und schnell voranging. Versuche, biblische Ereignisse mit naturwissenschaftlichen Erkenntnissen erklären zu wollen, waren gegen Ende des 18. Jahrhunderts gängig und sind Indizien eines derartigen epistemologischen Übergangs.<sup>1021</sup> Radikalere Adepten dieses neueren Naturverständnisses situierten den Menschen ausserhalb der aus dem Mittelalter erhaltenen ständischen Ordnung. Wo vorher nicht an Gleichheit zwischen denselben Individuen die Rede sein durfte, wurden ab der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts besonders in Frankreich und Amerika politische Diskussionen geführt, die eine Gleichartigkeit aller Menschen proklamierte. Die Forderung nach gleichen Rechten zog auch das Prinzip der Meritokratie nach sich. Die Leistung innerhalb einer aus gleichberechtigten Personen bestehenden Gesellschaft sollte der Gradmesser für die Anerkennung von Verdiensten sein. Ständische Privilegien und traditionell bedingte Vorsprünge wurden kritisiert und als Relikte oligarchischer Bildungsungleichheit bezeichnet. Die Verminderung dieser Ungleichheit ist in den bildungsreformerischen Vorschlägen der helvetischen Regierung enthalten. Obwohl die Umsetzung der demokratischen Reform in der Helvetischen Republik Programm war, darf deren Reichweite nicht mit heutigen Vorstellungen von politischer Partizipation verglichen werden. Die per Verfassung garantierten Mitbestimmungsrechte fussten auf einem Repräsentativsystem. Wer tatsächlich politisch aktiv sein wollte, musste über eine gute Bildung verfügen, um gewählt zu werden. Es kursierte in

<sup>1019</sup> ASHR, Bd. 16, S. 241.

<sup>1020</sup> ebd., S. 240.

<sup>1021</sup> Sack, Friedrich Wilhelm: Die Sündfluth mit forschendem Auge betrachtet zu Aufklärung der Naturgeschichte, Breslau 1782.



den Kreisen der Regierung die Meinungen, dass nur gebildete Bürger die politischen Rechte wahrnehmen sollten. In der öffentlichen Erziehung wurde eine Möglichkeit gesehen, breite Kreise für das Repräsentativsystem zu schulen und dem Fortschritt der Nation den Weg zu bereiten.

Die Philanthropen setzten die Nützlichkeit des Individuums für die Gesellschaft als eine ihrer Maximen fest. Danach habe jeder zu streben, denn dadurch sei es möglich, eine gegenseitige Menschenfreundlichkeit zu verwirklichen. Wohlgermerkt schlugen die Herzen in diesen nach der Mitte des 18. Jahrhunderts kursierenden Vorstellungen noch unterständischen Vorzeichen. Das nützliche Wissen wurde von den Lehrpersonen der Helvetischen Republik zwar mehrfach betont. Ein Bezug zu den Philanthropen fehlt allerdings gänzlich. In keiner einzigen Anmerkung ist weder explizit noch implizit die Rede von Philanthropismus oder dessen Vertretern. Es kann somit kein direkter Bogen von diesem in den 1770er Jahren auch in der Schweiz unter Gebildeten verbreiteten Diskurs gezogen werden. Allenfalls ist eine Verbindung zu didaktischen Aspekten denkbar, welche durch Basedows Elementarwerk ein schriftliches Kompendium erhielten. Aber auch hier ist keinerlei direkte Spur zu finden, die zwischen den helvetischen Lehrpersonen und dem methodischen Repertoire hätte bestehen können. So fand auch die Musterschule in Marschlins keine Erwähnung in den Antworten der Lehrpersonen. Da es sich um ein missratenes Projekt von kurzer Dauer handelte, das mit den landläufigen Schulen wenig gemeinsam hatte, ist es auch verständlich, dass darauf kein Bezug genommen wurde.

Eher noch orientierten sich die Lehrpersonen an zwei ungefähr zeitgleich zu den Philanthropen entstehenden Diskursen. *Patriotismus* und *Aufklärung* waren übergeordnete Motivatoren, welche die Lehrerinnen und Lehrer im Zusammenhang mit den zu verbessernden Schulverhältnissen aufführten. Sie wurden von Reformwilligen als Wegweiser zur Glückseligkeit aufgefasst. Die politischen Äusserungen der Lehrpersonen konnten entlang dieser beider Diskurse nur beschränkt differenziert werden. Aufklärerisch-zukunftsgerichtete, patriotisch-republikanische und religiös-orthodoxe Positionen waren gleichermassen und auch parallel festzustellen. Es sind dabei aber selten politische Programme anzutreffen. Die jeweilige Positionierung musste anhand sprachlicher Indizien interpretiert werden. Am auffälligsten an den politischen Äusserungen der Lehrpersonen ist die Absenz der Demokratie. Nur selten wurde darauf eingegangen. Ob aus mangelndem Interesse oder fehlendem Wissen kann nicht abschliessend beurteilt werden.

Wenden wir uns nun den eingangs gestellten Fragen zu. Zur Erinnerung ist hier die erste Frage nochmals aufgeführt:

- 1) Nahmen die Lehrerinnen und Lehrer Bezug auf die in gebildeten Kreisen diskutierten Erziehungskonzepte?

Die Lehrpersonen äusserten sich nicht direkt zu den Schulreformplänen, die in der Helvetischen Republik ans Ministerium der Künste und Wissenschaften eingesandt worden sind. Auch die Erwähnung der Texte von Bonstettens, Tanners und Condorcets wird vergeblich in den Lehrerantworten gesucht. Bei den Schulreformplänen ist davon auszugehen, dass die Lehrpersonen diese gar nicht kennen konnten, da nur ein Teil davon veröffentlicht worden ist. Zwischen den Schulreformplänen, die vornehmlich aus den Federn von gebildeten Autoren stammten und den Lehrerantworten bestehen allerdings dennoch einige inhaltliche Gemeinsamkeiten. Interessanterweise war es ein Lehrer, der in seinem Schulreformplan Zwangsmassnahmen diskutierte, welche die Eltern zum Un-

terrichtsbesuch ihrer Kinder anhalten sollten. Joseph Huber argumentierte damit auf dieselbe Weise, wie es seine Lehrerkollegen in der Schul-Enquête taten. Ein weiteres wichtiges Thema, das beiderorts viel Platz einnahm, war die Schulfinanzierung. Die Lehrpersonen beschränkten sich aber in ihren Antworten mehrheitlich auf Klagen über den geringen Lohn, während die Reformer sich stärker mit systemischen Fragen dazu auseinandersetzten. Was die einen sehr direkt auf existentielle Weise betreffen konnte, bedeutete für die anderen eine politische Notwendigkeit, die aber nicht unbedingt auf das eigene Budget schlagen musste. Der Unterschied zwischen Stadt und Land beschäftigte Reformer und Lehrer gleichermaßen. Während mehrere Schulreformer eine Vereinheitlichung des gesamten Bildungswesens anstrebten, achteten sich die Lehrpersonen stärker auf lokale Gegebenheiten. Trotzdem werden strukturelle Ungleichheiten zwischen den peripheren Gebieten und den ehemaligen Hauptorten in der Enquête vereinzelt angesprochen. Im Sinne der Meritokratie fordern die sich dazu äussernden Lehrpersonen Chancengleichheit. In diesen Äusserungen wird deutlich, dass sich die Lehrer einerseits der Zusammenhänge um Bildung und gesellschaftlichen Erfolg bewusst waren, andererseits das politische Potential der Schulen für das neue Programm der Gleichheit erkannt hatten.

Dennoch wird bei der Analyse der Lehrerinnen- und Lehrerantworten immer deutlicher, dass die sich äussernden Lehrpersonen sich primär mit direkt schulrelevanten Themen beschäftigten und sich weniger mit grösseren Konzeptionen abgaben. Aus den Anmerkungen geht hervor, dass die Organisation der Schule vor Ort ihr wichtigstes Anliegen war. Es darf dabei aber auch nicht die Befragungssituation aus den Augen gelassen werden. Die Lehrerinnen und Lehrer wurden am Schluss eines bereits in eine bestimmte Richtung abzielenden Fragebogens zu weiteren Anmerkungen angeregt. Es wurde nirgends in der Enquête gefragt: „Was ist eine Demokratie?“ Die Verfasser der Schulreformpläne waren hingegen primär zum Konzipieren von möglichen gesamtschweizerischen Schulszenarien aufgerufen worden.

- 2) Wie artikulierten sich die Lehrpersonen gegenüber den anstehenden schulischen Reformen? Welche Haltung zeigten sie gegenüber organisatorischen Veränderungen? Brachten sie dazu eigene Ideen ein? Mit welchen alltäglichen Problemen kämpften sie?

Das provisorische Schulgesetz vom 24. Juli 1798 war ein erster Versuch, das öffentliche Unterrichtswesen der Helvetischen Republik zu reformieren. Innert Kürze, das heisst bis zum Einsammeln der Schul-Enquête im Frühjahr 1799, konnten die dadurch eingesetzten kantonalen Erziehungsräte nur wenig bewirken. Der im Provisorium enthaltene Passus, der den Status quo des Bildungswesens bis zur Schaffung eines definitiven Gesetzes gewährleistete, erlaubte den Lehrpersonen ihre bisherige Praxis aufrechtzuerhalten. Das Gewicht der Gewohnheit darf dabei nicht unterschätzt werden. Thaddäus Müller war beispielsweise davon überzeugt, dass der religiös-orthodox betonte Schulunterricht noch lange weiter bestehen würde. Veränderungen erforderten Zeit, könnten aber durch den öffentlichen Unterricht verbreitet werden:

„Da in diesem Geiste zwei Jahrhunderte lang gelehrt und erzogen wurde, so erkläre man sich auch daher die Denkensart, die in manchem Kanton herrscht, und man glaube sich nicht durch

ein andres, als wieder durch dasselbe Mittel durch die öffentliche Erziehung aufzuheben und zu ändern.<sup>1022</sup>

Trotz der faktisch gebremsten Reform wurde im „Volksblatt“ eine Bildungspolitik dargelegt, welche aus Sicht der Autoren künftig in einem definitiven Schulgesetz Eingang finden sollte. Diese deckte sich in mehreren Bereichen mit den Antworten der Lehrpersonen. Insofern kann von einer breiten Akzeptanz für Reformen gesprochen werden.

Der Fokus der Lehrpersonen war weniger auf die Konzeption von Reformplänen, sondern auf alltäglichere Probleme ausgerichtet. Wichtig war den Lehrerinnen und Lehrern eine verbindliche und höhere Entlohnung. Angesichts der im „Volksblatt“ postulierten Anhebung der Löhne, der Schaffung von Ausbildungsmöglichkeiten und einer geregelten Altersvorsorge ist kaum davon auszugehen, dass sich die Lehrpersonen gegen diese rosigen Zukunftsaussichten gewehrt hätten. Die Reformabsichten der Helvetischen Regierung bestanden darin, eine landesweite Förderung der niederen Schulen durchzusetzen. Dieser Aspekt der Reform kam den Lehrpersonen entgegen. Wie aus den Anmerkungen hervorgegangen ist, betraf eines ihrer dominanten Anliegen die regelmässige Partizipation der Schulkinder am Unterricht. Anhand der ausgewerteten Antworten wird klar, dass die Lehrpersonen strukturelle und gesellschaftliche Hindernisse wahrnahmen, die dazu geführt hatten, dass nur ein Teil der Schulkinder in der Schule erschienen. Kinderarbeit, Armut oder elterliche Vernachlässigung waren dabei die naheliegendsten Gründe, die von den Lehrerinnen und Lehrern in diesem Zusammenhang angeführt wurden. Gerade dort, wo eine Ohnmacht gegenüber diesen Zuständen Überhand zu nehmen drohte, wurden Regeln für den Unterrichtsbesuch gewünscht. Die Eltern sollten mit der Hilfe des Staats dazu bewegt werden, ihre Kinder zur Schule zu schicken. Für die Umsetzung einer verbindlichen Schulpflicht waren mehrere Lehrpersonen bereit, mit den Gesetzgebern zu kooperieren. Auch die Ganzzahresschule fand unter den Lehrenden Anklang. Doch hier blieben einige der Antwortenden gleichwohl skeptisch; ohne entsprechende Finanzierung waren diese Lehrpersonen teilweise nicht bereit, solche Veränderung mitzutragen.

Ein wichtiges institutionelles Bedürfnis, das die Lehrerinnen und Lehrer zur Sprache brachten, waren geeignete Schulräumlichkeiten. Schulstuben wurden dabei häufiger genannt als Ansprüche auf ein Schulhaus. Da der Unterricht ziemlich oft in den eigenen vier Wänden der Lehrpersonen stattgefunden hatte, war die Abgrenzung zwischen öffentlichem und privatem Raum nicht allorts gegeben. Wie in den Anmerkungen nachzulesen ist, bereitete dieser Umstand den Lehrpersonen besonders dann Probleme, wenn sie sich dafür nicht genügend finanziell entschädigt fühlten. Die Analyse der einzelnen Antworten zeigte auf, dass Lehrer, die nicht selber Hausbesitzer waren, grössere Schwierigkeiten hatten Unterrichtsräumlichkeiten zu finden, da die Vermieter wenig Freude am Schulbetrieb in ihren Lokalitäten hatten. Mitunter wurden von den Lehrpersonen hygienische oder architektonische Überlegungen angeführt, die es bei der Raumwahl zu bedenken galt. Sie übernahmen damit Verantwortung für die institutionellen Bedingungen und erfüllten Aufgaben, mit denen zu einem späteren Zeitpunkt in einer stärker professionalisierten Schullandschaft Rektoren und andere Spezialisten betraut sein sollten. Gegen die Besetzung von Schulstuben und Schulhäusern durch französische Truppen äus-

---

<sup>1022</sup> Müller, S. 40f.

serten die betroffenen Lehrpersonen scharfe Kritik und appellierten an die Regierung, diesen unerfreulichen Zustand zu beenden.

Die Tatsache, dass sich die befragten Lehrerinnen und Lehrer auf freiwilliger Basis zahlreich zu unterrichtsspezifisch-didaktischen Themen äusserten, ist ein deutliches Zeichen für ihr diesbezüglich vorhandenes Professionswissen. Nicht ohne Stolz wurden Stapfers Ministerium die praktizierten schulischen Methoden mitgeteilt. Innovative Unterrichtsformen mussten sich allerdings vor Ort gegenüber elterlicher Skepsis durchsetzen. Oft waren die Eltern wenig aufgeschlossen für Veränderungen des Lehrstoffs und bereiteten den progressiven Lehrpersonen mit ihrer Skepsis Probleme. Diese konnten darin bestehen, dass sich die Eltern direkt in die Unterrichtsgestaltung einmischten, sehr zum Verdross der Lehrer. Die Eltern standen auch in den Diskussionen um disziplinarische Massnahmen in der Kritik. In den Augen der Lehrpersonen wurden die Kinder zu Hause zu wenig streng erzogen. Schliesslich müssten sie dieses Defizit und der damit verbundene ausbleibende Schulerfolg wiederum in der Unterrichtszeit ausbessern. Mehrere Lehrer waren der Ansicht, Disziplin liesse sich mittels guter Organisation herbeiführen. Zwischen vorsätzlichen Taten und leichten Vergehen bestand eine Differenzierung. Körperliche Strafen wurden von einigen sich dazu äussernden Lehrern abgelehnt.

Der bereits angesprochene Wandel hin zu einem empirischen Naturverständnis ging nicht spurlos am Schulwesen vorüber. Bereits rund dreissig Jahre vor der Proklamierung der Helvetischen Republik sind diesbezügliche Tendenzen im Fächerkatalog abgebildet. Anhand dieser Veränderungen lässt sich feststellen, dass die sogenannten „nützlichen Fächer“ an Bedeutung gewannen und den vormaligen religiösen Lehrplan konkurrenzten. Dieser Prozess war in der Helvetischen Republik mitten im Gange und ist in den Anmerkungen der Schul-Enquête ein Thema. Die Lehrpersonen zeigten sich offen für das neuere Fächerangebot, vielerorts kämpften sie allerdings bereits bei der Vermittlung elementarer Kulturtechniken mit einer dafür unempfindlichen Schülerschar oder Elternschaft. Nebst dem traditionellen Unterricht im Buchstabieren, Lesen und dem Auswendiglernen religiöser Texte hoben mehrere Lehrer ihre Eigeninitiative für den abendlichen Sing- oder Rechenunterricht hervor. Trotz einiger Ausnahmen vermitteln die Anmerkungen den Eindruck, dass die Lehrer mit einer breiteren Fächerpalette alles andere als überfordert gewesen waren. Im Gegenteil, einige Lehrpersonen hätten gerne veränderte Methoden eingeführt oder neue Fächer in ihr Pensum aufgenommen. In einigen Fällen ist aber nachzulesen, dass die Eltern sich gegen derartige Innovationen zur Wehr setzten. Das wohl deutlichste Indiz für den traditionellen Lehrplan ist die starke Betonung des Auswendiglernens. In den Anmerkungen kommen diese Indizien allerdings nicht zum Vorschein. Das Auswendiglernen wurde verschiedenerorts kritisiert und eigene verständnisbetonte Ansätze vorgebracht. Der Religionsunterricht ist ein weiteres wichtiges Element des traditionellen Lehrplans. Dessen Inhalt wurde oftmals über die anderen Fächer vermittelt, beim Lesen oder Schreiben. Hier sind konservativere und progressivere Positionen zu erkennen, die aber ohne grössere Vehemenz vorgetragen wurden. Religion war als Unterrichtsinhalt nicht in Frage gestellt und sollte, analog zu Stapfers Religionsauffassung, ihren Teil zum gesitteten Zusammenleben beitragen. Kämpferische Rhetorik oder ausgrenzende Absichten sind beide in den Anmerkungen nicht vorhanden, auch nicht gegenüber der anderen Konfession.

Mehrere Lehrpersonen äusserten sich ausführlich über Schulbücher. Die Mittel für die Anschaffung von neuen Büchern waren begrenzt. Auf den Wunschlisten der Lehrerinnen

und Lehrer wurden ganze Handapparate und kleinere Buchsammlungen zusammengetragen. Karten, Atlanten und Schulwandbilder wurden eher selten erwähnt, sind aber einigen Beantwortenden bekannt. Vereinzelt wurde sogar nach einem zusätzlichen Raum im Schulhaus gefragt, der zur Errichtung einer didaktischen Sammlung dienen sollte. Diese Beobachtungen verstärken den Eindruck, dass sich die Lehrpersonen über die Materie ihres Unterrichts hinaus zu bilden versuchten und die empirisch-naturwissenschaftlichen Entwicklungen an den Schulen einfließen lassen wollten. Es ist dabei nicht genauer zu verfolgen, woher der Wandel zum erweiterten Fächerkanon stammte, doch scheinen die „nützlichen Fächer“ angesichts der sachlich vorgetragenen Argumente der Lehrpersonen in deren Kreisen etabliert gewesen zu sein.

Abschliessend kann gesagt werden, dass die Lehrerinnen und Lehrer ihre eigenen Ideen in der Enquête einbringen konnten, sei es im institutionell-organisatorischen oder sei es im unterrichtsspezifisch-didaktischen Bereich. Beiderorts waren es mehrheitlich alltäglich anfallende Probleme, die thematisiert wurden. Das Handeln der Lehrpersonen zeichnete sich daher durch eine aktive Bewältigung von unterrichtshemmenden Problemen aus. In der helvetischen Regierung wurde eine Stütze gesehen, die den Lehrpersonen die erhoffte Durchsetzungsfähigkeit auf lokaler Ebene geben sollte und die Zusammenarbeit mit den Akteuren des um sie gruppierten Berufsumfelds erleichtern sollte.

### 3) Wie interpretierten die Lehrpersonen ihre eigene Position im sich neu formierenden Volksschulwesen?

Eine der Hauptaussagen, die uns die Analyse der Anmerkungen am Schluss der Schul-Enquête von 1799 liefert, besteht aus den häufig wiederkehrenden Forderungen nach besseren Löhnen für den Lehrberuf. In ihrem Berufsverständnis zeigten sich viele Lehrpersonen mit ihren Löhnen unzufrieden. Das zeugt von einem vorhandenen Selbstbewusstsein als lokaler Dienstleister, der eine Vorstellung davon hat, wie hoch er bezahlt werden möchte. Dieses Selbstbewusstsein wurde durch die aufklärungsbetonte politische Rhetorik der neuen Regierung immer wieder bestätigt.

Die Lehrpersonen brachten ihre Entlohnung zudem mit Wertschätzung in Verbindung. Mehrmals deuteten sie an, dass die zuweilen als mühselig betrachtete Arbeit von ihrem Umfeld zu wenig anerkannt wurde. Fehlende Anerkennung konnte einige Lehrer dazu bringen, sich eine weitere Beschäftigung in diesem Beruf gut zu überlegen. Besonders prekär war die Situation, wenn weder Entlohnung noch Rückhalt in der Bevölkerung gegeben waren. Teilweise muten einige Aussagen der Lehrpersonen als Worte stiller Märtyrer im Kampf gegen Unwissenheit und Ignoranz an. In einigen Antworten grenzten sich die Lehrpersonen von der ungebildeten Bevölkerung ab. Meistenteils mussten sie aber eher darum kämpfen, dass ihre Tätigkeit die gewünschte Akzeptanz erhielt. Obwohl der direkte Bezug zu pädagogischen Diskursen in ihren Antworten nicht ersichtlich ist, fanden viele Lehrpersonen im *Patriotismus* und der *Aufklärung* zwei Orientierungslinien, die sich als erstrebenswerte gesellschaftliche Ideale zeigten. Während dem *Patriotismus* eine integrierende und organisatorisch übergeordnete Wirkung zugesprochen werden kann, war eine gesellschaftlich breit getragene Form der *Aufklärung* nur unter Mithilfe der Lehrerinnen und Lehrer umzusetzen. Das fachliche Wissen, die Lernbereitschaft und eine gesellschaftlich partizipative Haltung machten aus den Lehrerinnen und Lehrern einen für die Umsetzung von Reformen attraktiven Vermittler. Während mit der Schul-Enquête eine sehr heterogene Gruppe angesprochen wurde, waren die Beantwor-

tenden durch die Institution Schule verbunden. Zum Zeitpunkt der Schul-Enquête durften die Lehrerinnen und Lehrer trotz politischer Wirren zuversichtlich in die Zukunft blicken. Ihr Beruf sollte aufgrund des staatlichen Bekenntnisses zum öffentlichen Erziehungswesen an Bedeutung gewinnen, sofern die versprochenen Ideale auch realisiert wurden.



## 10 Anhang

### 10.1 Deutschsprachiger Fragebogen der Schul-Enquête von 1799

B 24 1422, S. 219a 219a

# Fragen

## über den Zustand der Schulen an jedem Orte.

---

### I. Lokalverhältnisse.

1. Name des Ortes, wo die Schule ist.
  - a. Ist es ein Flecken, Dorf, Weiler, Hof?
  - b. Ist es eine eigne Gemeinde? Oder zu welcher Gemeinde gehört er?
  - c. Zu welcher Kirchengemeine? (Agentchaft?)
  - d. Zu welchem Distrikte?
  - e. Zu welchem Kanton gehörig?
2. Entfernung der zum Schulbezirk gehörigen Häuser?  
(diese wird nach Viertelstunden bestimmt; es heißt  
z. B. innerhalb des Umkreises der nächsten Viertelstunde liegen 25 Häuser, innerhalb des Umkreises der zweyten 13 Häuser, und innerhalb des Umkreises der dritten 4 Häuser.
3. Namen der zum Schulbezirk gehörigen Dörfer, Weiler, Höfe.
  - a. Zu jedem wird die Entfernung vom Schulorte, und
  - b die Anzahl der Schulkinder, die daher kommen, gesetzt.
4. Entfernung der benachbarten Schulen auf eine Stunde im Umkreise.
  - a. Ihre Namen.
  - b. Die Entlegenheit einer jeden.



## II. Unterricht.

5. Was wird in der Schule gelehrt?
6. Werden die Schulen nur im Winter gehalten? wie lange?
7. Schulbücher, welche sind eingeführt?
8. Vorschriften, wie wird es mit diesen gehalten?
9. Wie lange dauert täglich die Schule?
10. Sind die Kinder in Klassen getheilt?

## III. Personalverhältnisse.

11. Schullehrer. a. Wer hat bisher den Schulmeister bestellt? auf welche Weise?
- b. Wie heißt er?
- c. Woher ist er?
- d. Wie alt?
- e. Hat er Familie? Wie viel Kinder?
- f. Wie lange ist er Schullehrer?
- g. Wo ist er vorher gewesen? Was hatte er vorher für einen Beruf?
- h. Hat er jetzt neben dem Lehramte noch andere Beschäftigungen? Welche?
12. Schulkinder. Wie viele Kinder besuchen überhaupt die Schule?
- a. im Winter? (Knaben? Mädchen?)
- b. im Sommer? (Knaben? Mädchen?)

## IV. Oekonomische Verhältnisse.

13. Schulfond, (Schulstiftung)
- a. Ist dergleichen vorhanden?
- b. Wie stark ist er?

219

c. Woher fließen seine Einkünfte?

d. Ist er etwa mit dem Kirchen- oder Armengeld vereinigt?

14. Schulgeld.  
Ist eins eingeführt? welches?

15. Schulhaus.  
a. Dessen Zustand; neu oder baufällig?  
b. Oder ist nur eine Schulstube da? In welchem Gebäude?  
c. Oder erhält der Lehrer in Ermangelung einer Schulstube Hauszins? wie viel?  
d. Wer muß für die Schulwohnung sorgen, und selbige im baulichen Stande erhalten?

16. Einkommen des Schullehrers.  
A. An Geld, Getreide, Wein, Holz &c.  
B. Aus welchen Quellen?  
Wie viel aus jedem?

- a. abgeschafften Lehengefällen (Rehten, Grundzinsen?)
- b. Schulgeldern?
- c. Stiftungen?
- d. Gemeindskassen?
- e. Kirchengütern?
- f. zusammengelegten Geldern der Hausväter?
- g. liegenden Gründen?
- h. Fonds, welchen? (Capitalien.)

I. Anmerkung. Den Beantwortungen dieser Fragen können nach Belieben noch allerley Anmerkungen und Nachrichten beygefügt werden.

II. Anmerkung. Jeder Schullehrer soll die Beantwortung dieser Fragen doppelt schreiben; die erste Abschrift hat er sogleich seinem Agenten zu übergeben. Der Agent wird sie durch den Unterstatthalter und Regie-

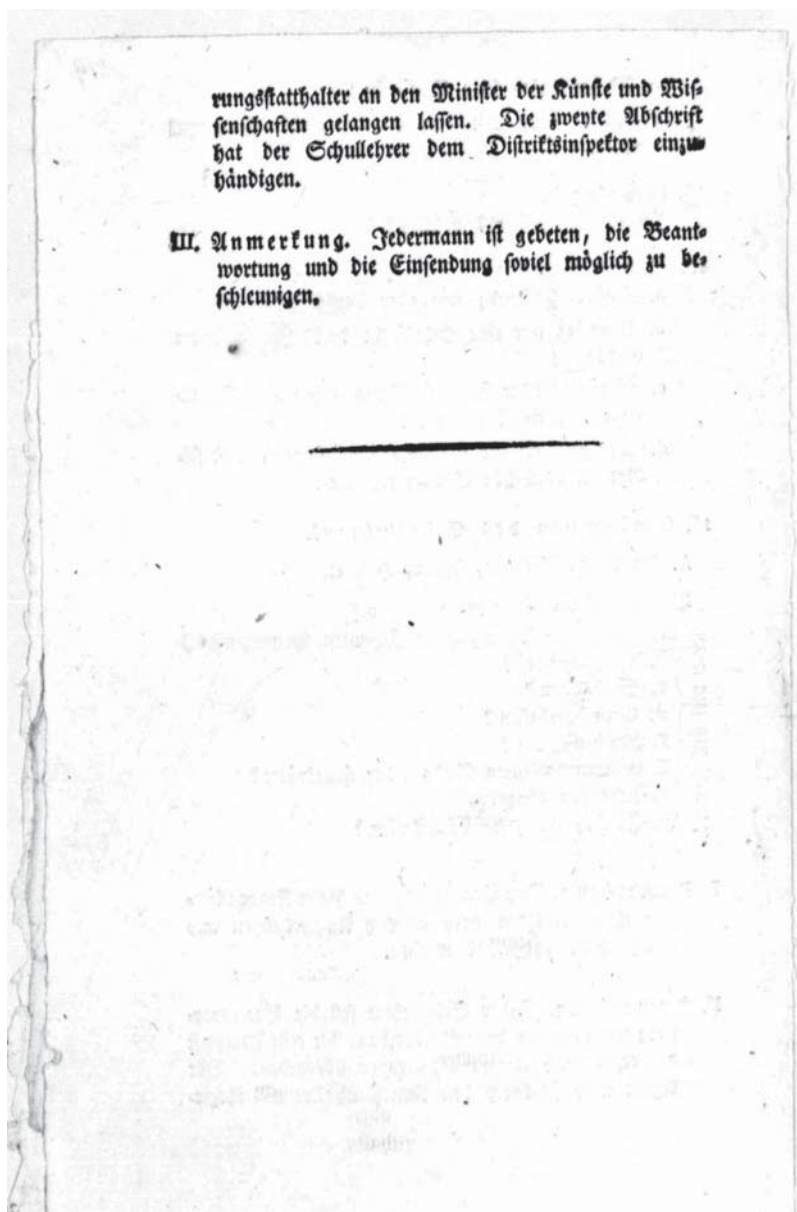
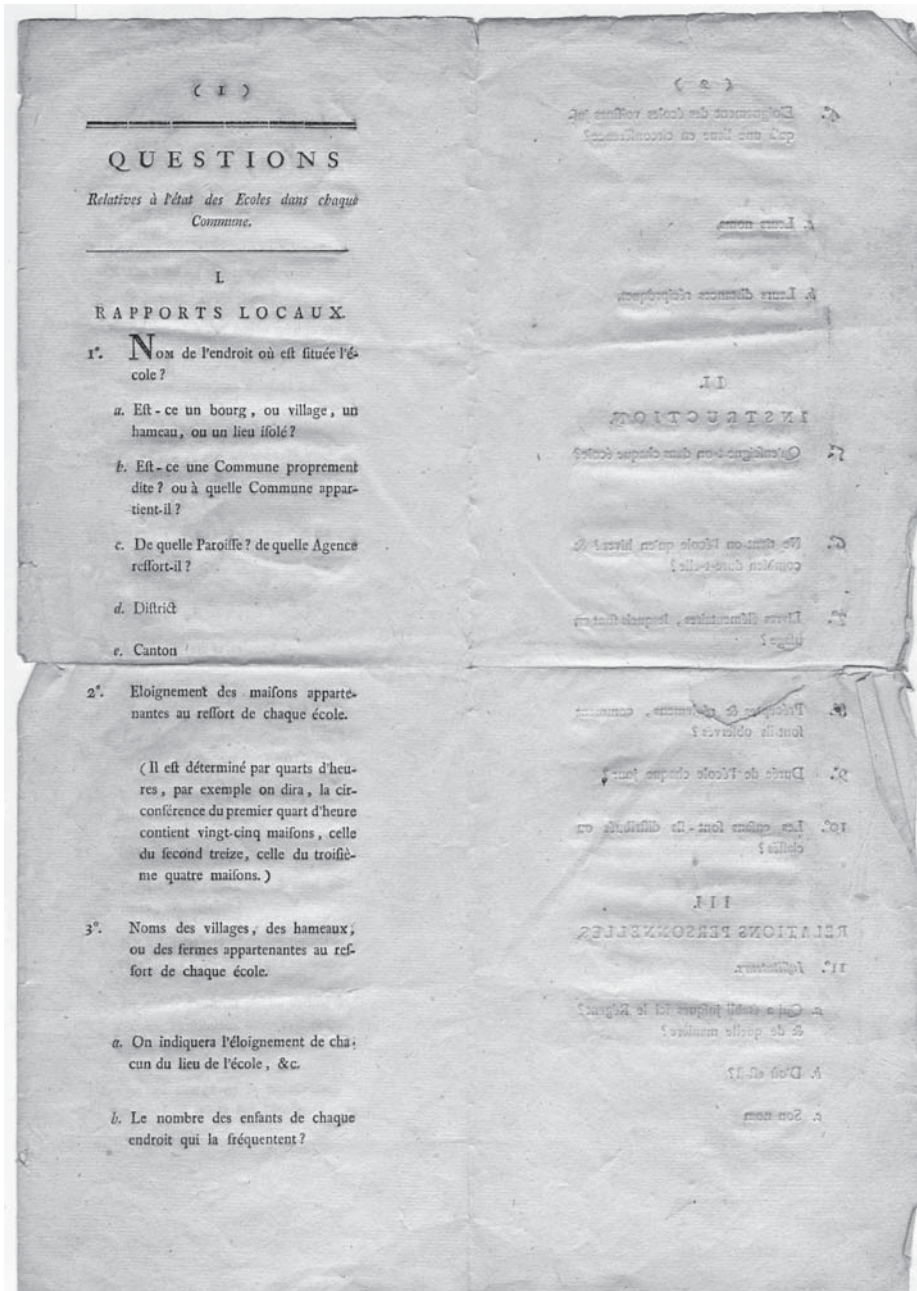


Abbildung 6: Fragen über den Zustand der Schulen an jedem Orte. BAR 1422, 219a.



## 10.2 Französischsprachiger Fragebogen der Schul-Enquête von 1799



( 2 )

4°. Eloignement des écoles voisines jusqu'à une lieue en circonférence?

a. Leurs noms.

b. Leurs distances réciproques.

I I

# INSTRUCTION.

5°. Qu'enfigne-t-on dans chaque école?

6°. Ne tient-on l'école qu'en hiver? & combien dure-t-elle?

7°. Livres élémentaires, lesquels sont en usage?

8°. Préceptes & réglemens, comment font-ils observés?

9°. Durée de l'école chaque jour?

10°. Les enfans font-ils distribués ou classés?

I I I

# RELATIONS PERSONNELLES.

11°. *Instituteurs.*

a. Qui a établi jusques ici le Régent? & de quelle manière?

b. D'où est-il?

c. Son nom

( 3 )

d. Son âge.

e. Sa famille, combien d'enfans a-t-il ?

f. Depuis combien de tems est-il instituteur ?

g. Où a-t-il été auparavant ? quelle étoit sa vocation précédente ?

h. Réunit-il à son office quelqu'autre fonction ? quelles font-elles ?

12°. Ecoliers, combien d'enfans fréquentent l'école ?

a. En hiver, } soit garçons ou filles.  
b. En été, }

I V.

RAPPORTS ECONOMIQUES.

13°. Biens & fonds de chaque école.

a. Possède-t-elle de pareils fonds ?

b. Quelle en est la valeur ?

c. Source des revenus.

d. Les biens d'écoles sont-ils réunis à ceux de l'église ou des pauvres ?

14°. Prix de l'école ; paye-t-on pour y être admis, combien ?

15°. Bâtiment de l'école.

a. Quel en est l'état, est-il neuf ou vieux, ou délabré ?

b. N'y a-t-il qu'une chambre pour l'école ? dans quel bâtiment ?

c. Au défaut d'endroit public destiné à l'école, l'instituteur loue-t-il peut-être sa maison, & à quel prix ?

d. Qui est chargé de la maintenance de l'endroit où se fait l'école.



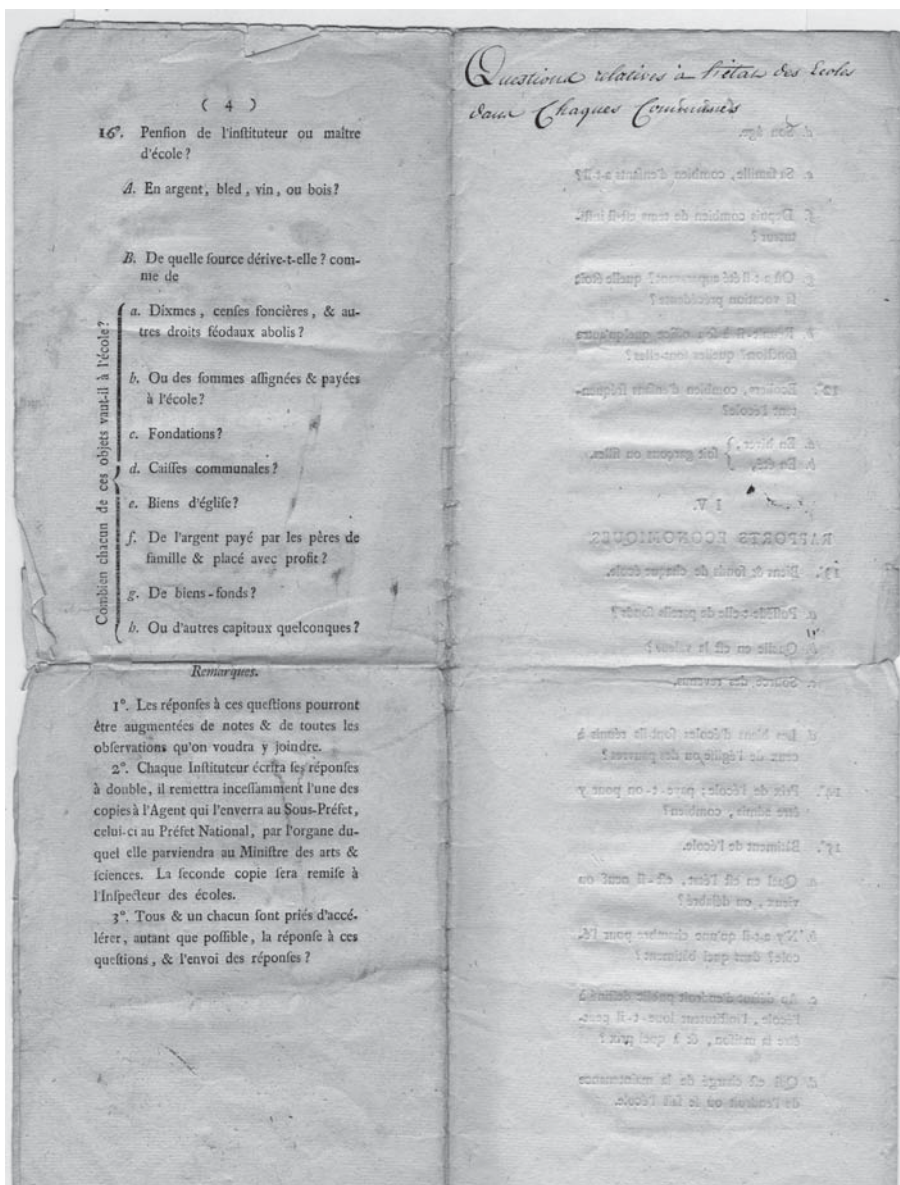


Abbildung 7: Questions Relatives à l'état des Ecoles. StAFR H 437.25.



10.3 Beispiel einer Antwortschrift auf die Schul-Enquête aus Erstfeld

211  
N<sup>o</sup> 1034

Beantwortung,

An den Ministern der Künste und Wissenschaften  
über die Zustände der Schule von Erstfeld.

---

1. Schulverhältnisse.

1. Von der Zeit wo der Schulmeister wohnt, wird Riess gemacht.

- a. Es ist ein kleiner Stall, in welchem 9 Ziegen begritten.
- b. Es gehört zu der Gemeine Erstfeld.
- c. Dinstag zu der Kirche gehen wir gegen 8 Uhr ab.
- d. Die meisten Kinder.
- e. Die ersten Viertelstunden.

2. Die Entfernung von der Pfarrkirche, welche den  
anderen Seiten der Kirche fließt, sind so niedrig, dass  
in unsern den Ziegen der Gemeine aufsteht; ist  
sogar fast ein halbes Viertel Stunde, worin sich  
wenn es Ziegen oder Ziegen nimmend, dann noch  
jeweils ein Viertel Stunde der Dinstag, das  
sich noch 8. und noch etwas weiter bis 16 Ziegen  
finden, zu Dinstag, eine halbe Stunde sind  
noch bis 20 Ziegen.

3. Warum die zum Schulbezirk gehörigen Kinder.

- a. In der jährig Antwort der Schulmeister so oben  
gemacht ist, befinden sich Schulfähige Kinder der  
Mutter 22. Das heißt: von 7 bis 16 ist die Zahl.
- b. In der Gemeine, wegen der Pfarrkirche, so  
anderen Seiten der Kirche fließt, fließt man  
Kinder von 16 bis 38 oder noch mehr.
- c. In der Bezirk der Ziegen gemacht, welcher fast ein  
halbes Viertel, von der Kirche gehen, so bis zum  
letzten Viertel noch weiter aufsteht ist. sind 4  
Ziegen. sind 2 Ziegen.
- d. Von der Zeit wo man die ersten Viertelstunden macht, sind

Zuba fünde, ist eine gute Vintal/Pilula von Hilberta  
 gemacht, Diarhöe/steht ab und nützt, subu. sündlich g. Kind  
 e. Krugstein, Löffelstein, und Pflaster, giebt 6  
 Zäpfen ist ab und nützt ab 8 eine Vintal/Pilula  
 gemacht, sind 11 Kinder.

Fr. Willen wahrst. Ort nicht festben, sondern sehr beschränkt, weil  
aufliegen ist, sind u. Gussst. p. 4 Runden.

103. Das Atwalisa Haus in Janspindann enthält  
einen Vögeln, sind es nur ein kleiner Hühner.

Dr. Entferrnung der Gussstücken des Hühners auf eine Meile  
im Unterwies.

a. Hudson R. v. Sinclair.

## 11. Untervorst.

Er ist der Heil' und Gerecht'! würdevoll, Ansehn, Honore  
und Ansehen, ist es alles ein gemeines Erbe der Welt.

6. Der Jesuit verbindet das Führen mit im Weib zu gesch.  
Ich ist in der 11 letzten Jahren sehr auf der Welt  
mit Langsamen der Offeneren und im Döner gesch.  
von Döner von D. Jesuit bei Wissen und im  
Weib, der Allenziligen bei sehr Vorst.

7. Thulbühnen sind folgende angegeben! 188

a. Quin Religion & mœurs.

G. Der Kutschknecht in zweien Theilen, oder die  
Mittel des Lebens 1. u. 2. Theil.

4. Können Jesuit in biblischen Passagen und alt-  
nied. munde Instrumente, und Vorkommen in  
Zusammenhang oder in Erklärung? 1. 1. 1.

3. Heil gaf zu, wollet in Heil zu nun weis  
und griß hien Auff hien in gahit won day.

\* Simplem primum Methodum dubium non habet

4. Babst's Buch für den Landmann.

Mr. Jun. wißn Lustlichen Puzn.

J. Chr. A. B. S. der Medicin bürgerl. R.

4. Lastbühnen - Die Zeit der Einbauten.





4. Die Kunst Jonirung.
5. Die Anleitung zu den schriftlichen Aufsatzen.
6. Die Anweisung zu den 4 Aufsatzenarten mit zahlreichem Beispiel, d. die allgemeine Regel.
7. Die vornehmsten katechetischen Gebete.

### III. Personal Vorlesungen

1. Von den Schülern.

- a. Der Schullehrer setz sich früh in die Gemeinde, besuchet, und ruhet auf seine Weise: laßt vor sich.
1. Soll er einem fremden Exemplarischen Anbau werden sagen, damit er den Kindern, daß was er für sich mit den Worten lasen sollte! und mit den Worten vorlesse.
2. Soll er befehl sein, den Kindern alle gute Tugenden einzuführen, und alle böse abzuweisen, sowie selbe zu guten Eristen, und auch zu gut und nützlichen Tugenden geübt werden.
3. Soll er sich selbst sagen, von Allen heiligen zu sich zu den Azwill die Schula halten; und alle Schulkinder selbst sein und nicht durch andere unterrichten lassen.
4. Soll er die Armen p. das ist: die welche zu sich ein Altes zu begehren, ohne Vergeltung zu nehmen. Schuldig sein, und solches ihnen Leiden schon Kinder mit allem guten Willen in die Schula aufzunehmen.

Anmerkung. Wer aber ein Schüler nicht mehr so viel Kinder die Schula besuchen, daß er für ein Tag 10 oder 12 Kinder für seine Unterweisung bekommt! so ist er der Schula nicht mehr schuldig zu halten; solches ist er aber der Altknecht der Schulkinder obgelegen 10 oder 12 K. befragen wollen, so ist er schuldig die Schula im Sommer nicht zu halten.

- b. Der Schullehrer sei: 1. mit Tausch d. Passanten. 2. mit dem Jesu Jesu d. Witten.
- c. Ist gebräuchlich von den Schülern alle seine Gemeinde.
- d.

d. J<sup>r</sup> 42 J<sup>r</sup>se alt.  
 e. J<sup>r</sup> Vorfagoutat, sat T<sup>r</sup>ts<sup>r</sup> labanviga Rimud.  
 f. J<sup>r</sup> 9 J<sup>r</sup>se p. 4 Mount in Isigun Gaminda Hüllafan.  
 g. J<sup>r</sup> 10 J<sup>r</sup>se in Wiltshirffan Rimud. : m<sup>r</sup>ntal 24 J<sup>r</sup>se  
 bay In Compagnie de Schmit Regiment de Castella. Inf.  
 Infanterie Suisse. sat von aspa J<sup>r</sup>se und von, g<sup>r</sup>asse Zugenda  
 für Wippanffaffen p. Rimud zu 2 J<sup>r</sup>se.  
 h. J<sup>r</sup> zu glaus nabun Rimud Hüllafan, von In Gaminda für  
 afforhula p. Rimud in J<sup>r</sup>se und, b<sup>r</sup>pafter Organist.  
 i. J<sup>r</sup> 11 J<sup>r</sup>se nabun Rimud Wiltshirffan in Rimud.  
 12. J<sup>r</sup> 12 J<sup>r</sup>se. n<sup>r</sup>baufuist b<sup>r</sup>pafter In Rimud.  
 a. im Winter : Rimud : 24 bis 28 }  
 Wiltshirffan : 22 bis 30 }  
 b. im Winter : Rimud : 24 bis 28 }  
 Wiltshirffan : 22 bis 30 }  
 c. im Winter : Rimud : 24 bis 28 }  
 Wiltshirffan : 22 bis 30 }  
 d. im Winter : Rimud : 24 bis 28 }  
 Wiltshirffan : 22 bis 30 }  
 e. im Winter : Rimud : 24 bis 28 }  
 Wiltshirffan : 22 bis 30 }  
 f. im Winter : Rimud : 24 bis 28 }  
 Wiltshirffan : 22 bis 30 }  
 g. im Winter : Rimud : 24 bis 28 }  
 Wiltshirffan : 22 bis 30 }  
 h. im Winter : Rimud : 24 bis 28 }  
 Wiltshirffan : 22 bis 30 }  
 i. im Winter : Rimud : 24 bis 28 }  
 Wiltshirffan : 22 bis 30 }  
 j. im Winter : Rimud : 24 bis 28 }  
 Wiltshirffan : 22 bis 30 }  
 k. im Winter : Rimud : 24 bis 28 }  
 Wiltshirffan : 22 bis 30 }  
 l. im Winter : Rimud : 24 bis 28 }  
 Wiltshirffan : 22 bis 30 }  
 m. im Winter : Rimud : 24 bis 28 }  
 Wiltshirffan : 22 bis 30 }  
 n. im Winter : Rimud : 24 bis 28 }  
 Wiltshirffan : 22 bis 30 }  
 o. im Winter : Rimud : 24 bis 28 }  
 Wiltshirffan : 22 bis 30 }  
 p. im Winter : Rimud : 24 bis 28 }  
 Wiltshirffan : 22 bis 30 }  
 q. im Winter : Rimud : 24 bis 28 }  
 Wiltshirffan : 22 bis 30 }  
 r. im Winter : Rimud : 24 bis 28 }  
 Wiltshirffan : 22 bis 30 }  
 s. im Winter : Rimud : 24 bis 28 }  
 Wiltshirffan : 22 bis 30 }  
 t. im Winter : Rimud : 24 bis 28 }  
 Wiltshirffan : 22 bis 30 }  
 u. im Winter : Rimud : 24 bis 28 }  
 Wiltshirffan : 22 bis 30 }  
 v. im Winter : Rimud : 24 bis 28 }  
 Wiltshirffan : 22 bis 30 }  
 w. im Winter : Rimud : 24 bis 28 }  
 Wiltshirffan : 22 bis 30 }  
 x. im Winter : Rimud : 24 bis 28 }  
 Wiltshirffan : 22 bis 30 }  
 y. im Winter : Rimud : 24 bis 28 }  
 Wiltshirffan : 22 bis 30 }  
 z. im Winter : Rimud : 24 bis 28 }  
 Wiltshirffan : 22 bis 30 }

IV. Unökonomische Verhältnisse

13. Orbiel'son, oder Hül'fistungen sind keine Vorführung.  
wird wachen von Aischen - oder Arumugut, also Pan  
kannad wagt für die Hül'Mr. gar nicht für.
14. Orbielgale. welches eingekauft, ist das?  
a. Ist es alljährlich von der Oberkeit zu jeder Zeit bei  
dem Landeshauptmannschaft zu besorgen im Jahr 1800:—  
v. wegen der Oberkeithen Mündeten und zu bewahren. 2: 10:—  
c. Ist es den Jahren Hül'binde, welches nicht gar zu dem ist.  
für ein Jahre Hül'tag August 3 zu setzen. Das ganze  
Gehalt für die Hül'beiden im Vorjahr Januar war 96: 14: 12.  
im Winter vorläufig — 15: 24.
15. Orbiel'son ist einmal, wird keine Hül'fibe.  
Sind hier's welches an bewiesen ist alle eine Privat Person, in  
welchem Fall wird eine Hül'fibe einkaufte. und Wird der  
Hül'Mr. alljährlich zur P. Maatung bezu wegen der den  
nicht feststehen Capitalien für's Jahr bezustan 96: 35 —  
Am Joh. soll ein jedes Hül'binde täglich ein Hül'fot mit bring
- Nota. Vorläufige Preis dafes, hat die Jammern der Hül'Mr.  
wegen der Einkauf des Hül'fibe für ein Jahr sind  
im Jahr bezalt 96: 19 R. 30. Das ganze Gehalt für  
die Vorläufige Preise für Hül'gale d. Einkauf des Hül'  
fibe soll in allem zu summen! 96: 59 R. 20.





[illegible]

Was ist? Ich habe mich sehr viel zu der ffinchmann'schen  
 in die Minster, Dofahl haben, und das für die Welt-  
 Cläcker, welche ich bei der Zeit und möglichsten Schick be-  
 nichte: sonder. J. B. Ich habe mich sehr viel zu der ffinchmann'schen  
 Klagen, und die Unwillen derigen Dofahl und so, wenig &c.

[illegible]

Was ist anders da gibt gar bag' wo is Pöpan Köpfa, at woda  
baffar wandan, ju wne nua guta Kiunwiffung der Pöpan Boll-  
zugne wird, so Köpfa in Pöpan der Gafalza nuf der  
Pöpan fan, Es nuf nua in Religion, Pöpan nuf  
Pöpan guta Bünge p. Pöpan Pöpan. Es winder  
woda fawogazigane. Im nuf nua Pöpan Pöpan Pöpan  
Pöpan bin uf p. Pöpan nuf, Pöpan. Es nuf nua bag  
Pöpan Pöpan nuf bag Pöpan Pöpan, Pöpan bin  
woda, Pöpan? at ist nua der Pöpan Pöpan,



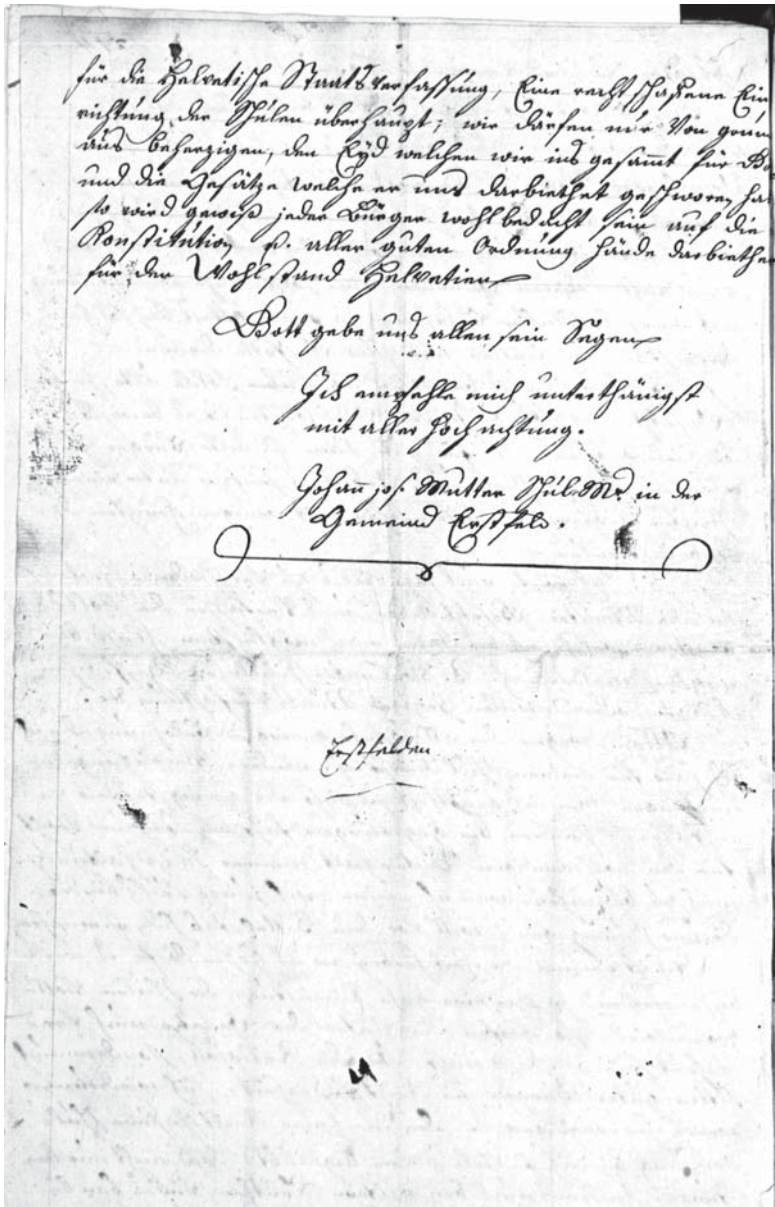


Abbildung 8: Antwortbogen Schul-Enquête aus Erstfeld. Erstfeld, Waldstätten, BAR 1465, fol. 211-214v.

## 10.4 Provisorisches Schulgesetz vom 24. Juli 1798

Das Vollziehungs-Directorium der helvetischen einen und untheilbaren Republik;

Erwägend dass nichts dringender sei, als für die Erhaltung der Unterrichts-Anstalten zu sorgen;

Erwägend dass die vormaligen Schulräthe, deren Zusammensetzung mehrentheils fehlerhaft und den Grundsätzen einer thätigen und unparteiischen Aufsicht zuwider war, deren Dasein aber zu Erhaltung der Schulen und Akademien hauptsächlich nothwendig ist, entweder ganz aufgelöst oder übel ergänzt worden sind;

Erwägend endlich, dass es unumgänglich erforderlich sei, dieselben vorläufig wieder herzustellen, bis [dass] ein Gesetz das Ganze des öffentlichen Unterrichts [an]ordne, jedoch so, dass alles, was mit der neuen Ordnung der Dinge unverträglich ist, verändert und die Theorie der repräsentativen Regierung darauf angewendet werde,

*beschliesst:*

I. Bis [dass] von den gesetzgebenden Räthen ein alle wissenschaftlichen und religiösen Anstalten umfassendes Gesetz gegeben sein wird, soll in dem Hauptort eines jeden Cantons ein Rath zur Besorgung der öffentlichen Erziehung auf hienach bestimmte Weise gebildet werden.

1. Der Minister des öffentlichen Unterrichts soll in jedem Cantons-Hauptort zwei Professoren oder Lehrer wählen, welche Mitglieder des Erziehungsrathes sein werden, mit Vorbehalt der Bestätigung des Directoriums.

2. Die Verwaltungskammer wird ein Verzeichnis verfertigen von zehn in dem Hauptort wohnenden, durch ihre Einsichten und Rechtschaffenheit bekannten Bürgern, welche Hausväter sind und aus allen Professionen, besonders aus Männern, welche theoretische und praktische Kenntnisse der Handlung und Landwirthschaft besitzen, gewählt werden sollen.

3. Dieses Verzeichnis soll dem Regierungs-Statthalter eingehändigt werden, welcher dasselbe dem Minister des öffentlichen Unterrichts übersenden und mit seinen Bemerkungen über die Fähigkeit und das Verdienst der vorgeschlagenen Bürger begleiten wird.

4. Der Minister wird fünf aus ihnen ernennen, um sie den zwei schon erwählten Lehrern beizufügen. Sie werden zusammen den Erziehungsrath ihres Cantons ausmachen, mit Vorbehalt der Bestätigung des Directoriums.

5. Die Verwaltungskammer wird ihnen denjenigen Kirchendiener des Orts beifügen, der ihr am tauglichsten scheint, um über den moralischen und religiösen Unterricht zu wachen und selbigen zu vervollkommen.

II. Alles was die Disciplin der Akademie und der Schulen des Cantons, die Beförderung der Zöglinge, die Lehrart, die Elementarbücher, die zu behandelnden Wissenschaften, die Anordnung und Methode des Unterrichts anbelangt, hängt von dem Erziehungsrath ab und ist der Gegenstand seiner unmittelbaren Correspondenz mit dem Minister der Wissenschaften. Die Verwaltungskammer wird sich nicht darein mischen, jedoch aber die etwa entdeckten Missbräuche dem Minister anzeigen.

III. Der im Hauptort des Cantons sitzende Erziehungsrath wird für jeden District einen Commissär des öffentlichen Unterrichts ernennen, welcher aus den Kirchendienern des Districts genommen werden kann.

IV. Der Commissär des öffentlichen Unterrichts eines jeden Districts wird darüber wachen, dass die Gemeindeschulen mit tüchtigen Lehrern versehen werden, und dass dieselben ihre Pflichten erfüllen.

V. Der Erziehungsrath wird dem Minister des öffentlichen Unterrichts ein Verzeichnis der Lehrer und Prediger einsenden, die er zur Einrichtung und Leitung der Normalschulen die tüchtigsten glaubt.

VI. Der Minister (er)nennt einen unter ihnen zum Director der Normalschule des Cantons, welche zur Bildung guter Lehrer für das Land bestimmt ist.

VII. Der Director der Normalschule wird dem Minister seinen Plan, von der Uebersicht der dazu erforderlichen Kosten und den Bemerkungen der Verwaltungskammer und des Erziehungsraths begleitet zusenden.

VIII. Bis diese Normalschulen im Gange sein werden, verpflichtet sich die Regierung, diejenigen Lehrer oder Prediger, welche durch ihre Unterredungen und ihren Unterricht die besten und meisten Dorfschullehrer werden gebildet haben, der Erkenntlichkeit der Nation zu empfehlen und mit Prämien zu belohnen.

IX. Der Commissär des öffentlichen Unterrichts wird die Bürger, die sich für die[se] Lehrerstellen anmelden, in Gegenwart des Agenten und (des) Pfarrers des Orts examiniren, der Pfarrer dann den Verbalprocess über das Examen abfassen und denselben nachher, von dem Commissär unterschrieben, dem Erziehungsrath zusenden; dieser wird dann die ledig gewordene Stelle ergänzen.

X. Die wider die Lehrer sich erhebenden Klagen sollen geradewegs durch den Unterrichts-Commissär vor den Erziehungsrath gebracht werden. Wenn der Rath, nach Anhörung des Angeklagten, die Entsetzung gegen ihn verhängt, so soll sein Entscheid der Verwaltungskammer zur Bestätigung vorgelegt werden, wozu dann zwei Drittheile der Stimmen erforderlich sind.

XI. Die Aspiranten zu den Professor-Stellen auf den Akademien sollen in dem Hauptort des Cantons auf die Weise, wie es bis jetzt geschehen ist, examinirt werden, bis darüber etwas anderes verordnet sein wird. Der Verbalprocess und das über jeden der Candidaten durch den Erziehungsrath gefällte Urtheil wird dem Minister der Wissenschaften zugesandt werden; der Erziehungsrath aber wird ihm zwei der Candidaten, die die (üblichen) Proben bestanden haben, vorschlagen, wovon dann einer von dem Minister zum Professor ernannt wird. Jed(enn)och soll der Minister befugt sein, zu einem erledigten Katheder einen durch seine Schriften über dieselbe Wissenschaft bekannten, eingebornen oder fremden Gelehrten zu berufen.

XII. Die Schul[ver]ordnungen und akademischen Gesetzbücher, die an jedem Ort bis zu der Revolution in Kraft waren, sollen noch ferner in allem, was der Constitution und gegenwärtigem Beschluss nicht zuwider ist, zur Regel dienen.

XIII. Der Regierungs-Statthalter soll darauf (darüber) wachen, dass die zum öffentlichen Unterricht nöthigen Gebäude nicht zu einem andern Gebrauch angewendet (!) werden.

XIV. Er wird diesen Beschluss schleunig in Vollziehung setzen und dem Minister des öffentlichen Unterrichts innert vierzehn Tagen darüber Rechenschaft geben.<sup>1023</sup>

---

<sup>1023</sup> ASHR, Bd. 2, S. 607–611.

**10.5 Publikationsorgane in der Helvetischen Republik**

Kanton	Zeitungstitel <sup>1024</sup>
Basel	Neue Oberrheinische Mannigfaltigkeiten/Oberrheinische Zeitung
	Cantons-Blatt Basel
	Basler Avis-Blatt
Bern	Helvetische Annalen
	Helvetische Nachrichten
	Eidgenössische Nachrichten
	Ev. Journal von und für Helvetien
	Berner-Tagebuch
	Walthards Zeitung
	Republikanischer Weltbeobachter
	Neue Bernerzeitung
	Berner Wochenblatt
Freiburg	Bulletin officiel
	Feuille d'avis
Linth	Wochenblatt für den Kanton Linth
Lugano	Gazetta di Lugano
Luzern	Der Schweizerische Republikaner
	Der aufrichtige und wohlerrfahrene Schweizer-Bote
Säntis	Schweizerische Tag-Blätter
	Wochenblatt für den Kanton Säntis
	Freitags-Avis-Blättlein
Schaffhausen	Hurterische Schaffhauser Zeitung / Vermischte Nachrichten
	Schaffhauser Post- und Ordinari-Zeitung
Solothurn	Der helvetische Hudibras
Thurgau	Wochenblatt für den Kanton Thurgau
Waadt	L'Ami de la Liberté
	Le Régénérateur
	Peuple Vaudois / Bulletin officiel
	Le Nouvelliste Vaudois et Étranger
	Gazette des Campagnes
	Journal des deux conseils de la République Helvétique une et indivisible
	Bulletin Officiel des Loix
	Le Patriote vaudois
	Nouvelle feuille d'avis
	Feuille populaire
Wallis	Feuille d'Avis de Lausanne
	Journal d'Yverdon
	Feuille d'Avis de Vevey
	Le Nouvelliste valaisan

<sup>1024</sup> Markus, S. 30–70.

Zürich	Züricher Zeitung
	Zürcher Freitags-Zeitung
	Donnstags-Nachrichten
	Verhandlungen und Beschlüsse der Zürcherischen Landes-Commission
	Humanoria
	Kronik für Helvezien
	Neueste Chronik für die Schweiz
	Wöchentliche Nachrichten Schweizer Neuheiten
	Der schweizerische Republikaner
	Helvetisches Volksblatt
	Tagebuch der helvetischen Republik
	Der helvetische Genius
	Der Stäfner Volksfreund
	Leonhard Meister über den Gang der politischen Bewegungen in der Schweiz

## 10.6 Ausgewählte Lehrerantworten

### 10.6.1 Erstfeld – Johann Joseph Mutter

„Erstlich. Die Entfernung des Schullehrers ist Ursache dessen, weil in gemelter Gemeinde kein Haus für die Schule erbaut ist.

Zweitens. Daß sich in dieser Gemeinde Schulkinder befinden, (ich will sagen, welche sollten die Schule besuchen) nämlich vom 9ten bis ins 12te Jahr, alte Kinder, zählt man überhaupt wenigstens bis 30. Daß aber von ermelter Summa Kinder, auf einen Tag in der Schule sammtlich nicht mehr als 30. 35. oder etwann meistens bis 40. erscheinen – Daß vermöchte ja nur ganz gewiß, die alte und sehr schlechte Regierung, den: da weißt man verschiedene Ursachen einzuwenden Z. B. wann der Schulmeister sich als pflichtmäßig verhalten will, und die Kinder in die Schule aufruft? Da heißt es, ich bin ein gefreyter Landmann, oder meine Kinder sind noch zu jung, und? wann sie älter sind, so will man gar keine Zeit mehr entpären, für die Kinder etwas zu Lehrnen u.s.w.

Dritens. Die Schulbücher welche ich angeschafft so vor angezeigt, sind von dem Pater Nivard Krauer, dazumal Kapitular in St. Urban, welche ich eben am nützlichsten befunden und für welche Bücher mir der Pfarrer die Gütigkeit gehabt, und vieles an die Kosten ausgehalten. Sollten aber für die Landschulen mehrere etc. nützliche Bücher angeschafft werden, in geringem Preiß, so wäre es mir sehr lieb – weil ich dadurch Hoffnung fassen dürfte! nach meiner Standespflicht immer mehr gut gesittete Bürger zu pflanzen welches itzt sonderlich höchst nöthig wär, besonders bey uns in Waldstätte.

Viertens. Daß ich eben also bevor ich dieses Lehramte angetreten mich in Militärischen Diensten befand, daß kann ich noch mit mein erhaltenen Ehrenschriften beweisen, solche Ihre wendete ich neben meinen Dienstpflichten gänzlich an? für Lesen und Schreiben etc. auch für Musik, und Buchbund (es kann also jeder Jüngling einsehen, daß das Militärische Leben nicht zum Nachtheil sondern. daß jeder vielen Nutzen daraus schöpfen kann, wann er nur will) ich kan mit Wahrheit bezeugen, daß ich viele nützliche Sachen dabey erlernt habe. Daß ich aber auch Kosten und sehr viele Mühe, dazu angewandt, ist ganz klar, den: das wenige welches mir ÄonÄmeiner Äeltern Erbshalben zukame, verwandete ich gänzlich zum Lernen ...

Bishero aber that es mich sehr oft bekränken. das ich fühlen müste! Daß wegen vor Jahren bis dahin, eine sehr schlechte Regierung Ursache war, daß viele die etwas erlernen, so mit mir elendiglich unter einem böß und harten Joch schmachten müßen, das heißt: wie bey alter Regierung alles so schädlich verdorben war; oder? muß nicht in vieler Gemeinden eine solche Lehr und Kunstübung mit einer sehr schlechten Belohnung, ja so gar öfter bey solchen unverständigen Leuthen nur zum Gespötte dienen

Ich könnte noch vieles beweisen über solche alte schlechte Gesetz-Verhaltung. Ja dem Allerhöchsten ist es bewußt! wie viele gut denkende, für gute Sitten und ächte Bürger zu pflanzen, all jhr Mühe und Arbeit, in Seufzer unter einer so schlechten Regierung müssen sehen mit wenigen Früchten davorbey streichen

Ja ja? ich könnte auch sehr vieles zu verschiedenen Zeiten an die Minister, Gesetzgeber, und Verfasser der Volksblätter (welche ich bis dahin nach möglichstem Fleiß benutzte) melden. Z.B. von unterschiedlichen Gesprächen, Klagen, oder Unwillen Jetziger Staatsverfassung etc.

Allein, wegen der allzu sehr geringen Belohnung die ich bis häro für meinen Schuldienst und andere Verrichtungen empfangen, bin ich genöthigt ja nicht die geringste Zeit zu ersparen; sondern bin gezwungen, fast bey Tag und Nacht für den nothwendigen Unterhalt meiner Haushaltung mich zu bemühen, wann ich meine noch junge sechs Kinder (die noch unerzogen) will vor dem Bettelstab hüten und ernähren



Doch ist einmal die Zeit herbey wo ich hoffen dürfe, es werde besser werden, ja wenn eine gute Einrichtung der Schulen vollzogen wird, so dürfen die Väter der Gesetze auch versichert sein, daß nicht nur die Religion, sondern auch Sitten guter Bürger und Rechtschaffenheit sich wiederum werde hervorzeigen. den durch eine Rechtschaffene Schul-Ordnung bin ich und viele andere, beglaubt. daß nicht nur bey Jungen sondern auch bey aeltern Leuthen, vieles kan bewerken, Gewiß? es ist ein der sichersten Vortheile, für die Helvetische Staatsverfassung. Eine rechtschaffene Einrichtung der Schulen überhaupt; wir dürfen nur von grunde uns beherzigen, den Eyd welchen wir ins gesammt für Gott und die Gesätze welche er uns darbiethet geschworen hat, so wird gewiß jeder Bürger wohl bedacht sein auf die Konstitution und aller guten Ordnung hände darbiethen für den Wohlstand Helvetiens

Gott gebe uns allen sein Segen“<sup>1025</sup>

### 10.6.2 Lützelflüh – Christen Siegenthaler

„Aus dem Grunde, das die Gemeinen Ausgaben meistens durch Tällungen müssen zusammen gelegt werden, und die Gemein in viele verstreute Berghöflj und Fleken vertheilt, daher mehrere kleinere Schulen nöthig sind, werden die Schulmeisterlöhne sehr gering bestimmt, das man dafür keine Erfahrene tüchtige Lehrmeister findet. Die Schulen sind so in Elendem Zustande, die Kinder lehren nicht einmahl recht Buchstabieren, Lesen, und Schreiben, an die Bildung des Verstandes und Herzens wird niemahl gedacht, so sind ihre Taelente gänzlich begraben, und wird die Sach so gehen: Wen ein Blinder den andern führet, so fallen sie beide in die Gruben.

Die Erziehungsanstalten, sind auf dieser Erden eines von den wichtigsten Geschäften, und ist eine daherige Verbeßerung in allweg sehr nöthig. Die Schullehrer solten durch frühere Unterricht Vorbereitet, die Besoldung dem Dienst gemäßer, und die Schulbücher verbeßert werden.

Der Heidelbergische Katechismus, ist für alte erfahrene ein sehr gutes Buch, aber für Kinder viel zu weitläuffig, die Disputier Fragen, sind in unsern Zeiten unnütz, andere schwere Fragen können die Kinder nicht verstehen, sie finden so keine Lust daran, und ist das sehr beschwerliche auswendig lehren deßelben bald wieder vergeßen und hiemit vergebens. Den Lehrnen und es nicht verstehen heißt so viel als müssig gehn.

Ein Lehrbuch für Kinder wähe zu wünsschen: Darin die Lehren von Erkenntniß und Verehrung der Gottheit, von der Bestimmung des Menschen, den Bürgerlichen Pflichten und Siten, kurz, deutlich, leicht faßlich, schön und anmuthig verfaßt würden, mit anhang einiger kurzen guten, Morgen, Abend, Schul, und Unterweisung Gebätern, und Liedern, damit das Kind an diesem Lehrbuch rechte Freud und Vergnügen haben könnte, und ihme für sein Lebtage nützlich würde.

Da aber bey dem Volk überhaupt, jede Enderung für Böse angesehen, so mus mann mit der Verbeßerung in allweg säuberlich und vorsichtig zu Werke gehen. Die verbeßerten Schulbücher müßten anfangs mit und neben den alt eingeführt werden. Und wen einstweilen die Schulen in den Pfardörfern besser bestellt sind, so könnten mit der Zeit die kleinern Berg, und neben Schulen, auch dahin geleitet werden.

Die Verbeßerung des Schulwesens würde zwar bey uns Hinderniße finden, das Volk überhaupt haltet wenig auf Religion, Gelehrsamkeit und Siten, viele halten ihre Kinder sehr wenig, andere garn nichts zur Kirche und Schule, und bey Hause weder Lehr noch Zucht oder Spielen die Kinder gar den Meister, da siehet es wild aus, das ein rechter Lehrer anfänglich wenig ausrich-

<sup>1025</sup> Erstfeld, Waldstätten, BAR 1465, fol. 211–214v.

ten wird, oder kann. Allein wen die öffentlichen Erziehungsanstalten, in rechte Ordnung gebracht würden, und sich die Kinder so dieselben fleißig besuchten ver endern auszeichneten, so würde die Sache mit der Zeit immer beßer gehen. Damit genug, ausser wenig Wort und mehr Werke.“<sup>1026</sup>

### 10.6.3 Langenbruck – M. Schneider

„Obschon mir meine jetzige Stelle nicht mehr erlaubt mich mit der Erziehung zu beschäftigen (äußert was ich etwann meinem provisorischen Stellvertreter ein wenig Anweisung geben kann) so freut's mich doch herzlich, in deme man nun mit Grund hoffen kann, daß der Schulunterricht verbeßert werde.

Wann sich jemand um das Vaterland verdient macht, wenn jemand den Dank, Liebe und Achtung aller Aeltern, aller Bürger, sogar der Nachwelt verdient; wenn jemand von dem Bewußtseyn, unter seinen Mitbürger gutes gestiftet zu haben, belohnt wird, so sinds gewiß diejenigen welche an dieser so nöthigen Verbeßerung arbeiten, die sich wahrhaft angelegen seyn laßen das Herz und Verstand der Jugend auszubilden. Denn wenn diese Ausbildung vernachlässiget ist, so können die heilsamsten Gesetze ihren Zweck nicht so leicht erreichen.

Nur möchte ich wünschen, daß unserm Bürger Minister der Erziehung und Wißenschaften, den Erziehungs-Räthen, Schullehrern und allen die mitarbeiten, keine Hindernisse in den Weg gelegt würden.

Sie übernehmen nun ein Geschäfte, über welches sich gleichsam Himmel und Erde freuen kann, und ich weiß Sie selbst freuen sich zum Voraus über den glüklichen Erfolg Ihres fleisses; Sie sehen schon mit Vergnügen, wie die Unwissenden unterrichtet, aufgeklärt, zu guten Bürgern gebildet und zu wichtigen Stellen vorbereitet werden sollen, ich freue mich mit Jhnen; nur bitte ich Sie, mir zu erlauben, Sie mit meiner natürlichen Freymüthigkeit eines Republikaners {zu} erinnern, daß Sie sich nicht verwundern, wenn Dero so heilsames Werk nicht so geschwind von statten geht wie Sie wünschen.

Ein Gebäude muß nach dem entworfenen Plan gelingen, indeme die Materialien sich nach dem Wunsch des Baumeisters zubereiten laßen. Allein ich hab {in} den 14 Jahren meines Schulamtes erfahren, daß es mit dem Schulunterricht etwas schwerer ist.

Wenn ein Schullehrer bey dieser Verbeßerung Nutzen stiften soll, so ist darauf zu sehen, daß er die Gemeinde kennen lernt. Er muß wißen, daß die Landbürger nicht geneigt sind so viel an ihre Kinder zu wenden, als die Stadtbürger. Er muß die Fähigkeit besitzen, die Liebe Achtung und das Zutrauen seiner Gemeinde durch Fleiß und Rechtschaffenheit zu erwerben. Er muß die Klugheit haben, diese Veränderungen den Aeltern sowol als den Kindern {angenehm} beyzubringen. Er muß aufgemuntert und vorbereitet werden, den Muth nicht zu verlieren, wenn schon die beste Lehrart mißkennt wird, oder nicht gleich gelingen will.

Es kann Leute geben, die gegen alle Erneuerungen einen Widerwillen haben; Dieses muß der Schullehrer zu ertragen wißen, und sie durch die Folge belehren, daß es Verbeßerungen sind.

Um aber auch die Schullehrer nicht zurückzuschrecken, sollte man Anfangs nicht zu viel von ihme fordern. Die mehrsten auf dem Lande sind noch nicht geübt: Man kann in etlichen Monaten nicht von ihnen erwarten was was erst in Zwey oder drey Jahren möglich ist.

Was im Volksblatt Numero 17 eingerückt ist, daß die Verwaltungskammer in Bern einem Schulmeister zwey Juchart ungebauten Land zutheilen solle, mit Bedingung 1/8 Juchart zu einer kleinen Baumschule etc. anzulegen, mag gut seyn; allein ich weiß aus Erfahrung, daß es den

<sup>1026</sup> Lützelflüh, Bern, BAR 1431, fol. 158–161.

Schullehrer an seiner so wichtigen Schularbeit hindert, wenn er Land zu besorgen hat; ich halte also dafür, wenn ihn mehr als zu seiner Erholung gegeben wird, so ist's dem Schulunterricht schädlich.

Aus diesem Grunde scheint's mir Zuträglicher, wenn die Schullehrer nicht mit Land, sondern mit Geld oder Producten besoldet würden.

Verzeihen Sie, würdige Republikaner! daß ich Sie so lang aufhalte. Die Erlaubniß Anmerkungen beyfügen zu dürfen, hat mich zu diesem Schritt geleitet.<sup>1027</sup>

#### 10.6.4 Signau – Christen Leemann

„1. Da so verschiedene und viele Kinder, in allen nötigen Lectionen, ohnmöglich durch eine Person, zu gleicher Zeit, nach erfordern können und mögen gelehrt werden; so würde meines Erachtens nicht undienlich sein: ennd die Obere Classe: durch einen Ober Schul Lehrer im Schreiben, Rechnen, Singen und anderen nötigen Kenntnißen unterrichtet würde.

2. Und da so viele Kinder von schlecht denkenden Eltern in der Lehre verwahrloset werden; So würde nicht undienlich sein (um diesem übel abzuhelpen) Wenn allen zur Schul tüchtigen Kindern die Pflicht auferlegt würde: sich am Schul Examen zu stellen: um zu erfahren: Welche Kinder durch die SchulLehrer, oder durch die Elteren & selbt Gelehrt; oder aber vernachläßiget würden. Die Saumselig- und Widerspänstigen könnten hernach durch die angestellten Gewalten zu recht gewiesen werden.

3. Und Endlich: daß die Schul Examen durch den Bürger! Districts Jnspectore Bestimmt; die Bürger Pfahrer deßen (Wenns möglich ist) beyzeiten benachrichtiget; und dann dieselben : mit denen darbey nötig erachteten Personen Passiert und Abehalten würden. beschl. Christen Leeman Schul diener im Dorf Signau den 9ten Tag März 1799.

Wertester Bürger Minister!

Hier ist also mein auf die mir vorgelegten Fragstuke: beehrte bericht- und bemerkungen über den hiesigen Schulzustand; mit bitt daßelbe mit möglichster Wohmeinnenheit verfeinern ein-fällig und geringen Mit-Bürger an zu nehmen, und zu vermerken; Mit Jnnigstem Wunsch: daß der Höchste der Uns {in} den Edlesten Stand der Bürgerlichen Freyheit & durch sein Werkzeuge versezt – uns auch durch unsere Wertesten Representanten durch ihre Weisen Anstalten in demselben erhalten; und Jhnen zu Jhren vielen Wichtigen Bemühungen, alle nötigen Geists und Leibs Kräfte Schänken und uns nebst der Bürgerlichen Auch die Religöse und werde endlich die himlische Frey- Gleich- und Herlichkeit Gnädig verleichen deßen Mächtigen Schutz ich der Ob unterzeichnete die Ganze Helvetische Regierung, und Unser wertes Vatterland aufrichtig Empfehle.<sup>1028</sup>

<sup>1027</sup> Langenbruck, Basel, BAR 1426, fol. 162–167v.

<sup>1028</sup> Signau, Bern, BAR 1429, fol. 117–120v.

### 10.6.5 Kappelen – Bendicht Arn

- „1. Die Kinder sind nur im Winter bey gutem Weg fleißig, im Sommer wegen vieler Arbeit und gaumen bey Haus sind sie es nicht. daher die Samstags Schul so viel als ergangen ist.
- 2 Die Leute sind meistens arm, die Kirchen-Gemein und Kammergüter beruhen auf unschren Capitalien – daher würde es sehr schwer fallen, ein neues Schulhaus zu bauen. oder die Besoldung zu verbeßern.
3. Wenn einsten die Zehnden und Bodenzinse gänzlich abgeführt seyn werden, möchte dan auch leicht fallen, die Besoldung an Getreid zu verbeßern.
4. Wenn der Armuth abgeholfen würde, würde auch der Erkenntnuß (Aufklaerung) aufgeholfen werden. dadurch auch die Verbeßerung der Siten (Moralität) und Industrie (Gewerb- und Arbeitfleiß) ungemein gewinnen würde, ebenmäßig endlich beßre Wirthschaft.
5. Die Schulbücher zu verändern waer wohl nicht rathsam, theils weil man an die vorhandenen gewohnt ist, und der gemeine Mann dergleichen Enderungen für eine Religions Enderung hält, theils weil das raffinieren, ausmustern, und einfliken der Realität wirklich zu nahe gehen konnte.
6. Da der gemeine Mann nie eine sonderlich vollständige Einsicht in die Religionslehren haben wird, vielmehr nur Religionsgefühl, ist nichts beßers als simpler Vortrag der Vornehmsten Wahrheiten und Pflichten: mit Beleg der Gründe, Exempel, und persönlicher Praxis
7. Auf gute Ordnung, Einrichtung, und Methode kommts viel an, noch viel mehr aber auf gute Anwendung derselben – da wird viel Simplicität, Naivität, Ernst, und Freundlichkeit, Pünktlichkeit, anscheinende Strenge, Lebhaftigkeit, und Unpartheylichkeit erfordert – flatieren, thändlen, kleine Gefälligkeiten die nicht allen erzeigt werden können, sind schädlich.
8. Strafen der Gedachtnusfähler, und kindlicher Flatterhaftigkeit, oder auch der Versäumniße deren die Eltern Schuld haben sind schädlich, item die Strafen mit Arrest, mit Überlehren, mit Zukung der Nahrung, so die Herabsezung und Prostitution sind ebenmäßig nicht rathsam – hingegen die Zuchtigungen augenscheinlichen Mutwillen, Lügen, und Verführung der klineren sind absolut nothwendig. Die öfftere Einschärfung der Gerechtigkeit und Treü, und der Tadel deß Müßiggangs und eines schlechten unedlen Betragens sind sehr heilsam.
9. Ein Büchlein mit Sittensprüchen, und Spruchwörtern, item getrukte Schreib-Vorschriften – die man ihnen an den Examen schenkte, wäre nicht übel.
10. Sittenrichter unter den Kindern ware vielleicht nicht gar rathsam, wohl aber unter den Alten – Zu Rom hatte man solche auch Zur Zeit der freyesten Republik mit diesem Beding und Mittel lebe die Helvetische jung und alt.“<sup>1029</sup>

### 10.6.6 St. Saphorin – Jean Daniel Détraz

„L' Instituteur Détraz est au cas ie. rappeller ici que la commune au recit par une délibération augmenté la pension de la Regence Elle a été publiee au fixe de 231. L. 8 S outre le Logement et un jardin. cela est constaté sur le s papiers Publics à Bulletin officiel Numero 21. du samedy 25. Aout 1798. et a Gazette de Campagne Numero 14. dans le même Mois; Mais le dit Détraz n'a point encore recu de pension sur le pied là, au contraire, la première est diminuée par le refus qu'on fait pour les enfans d'habitans, outre un autre benefiée par gratification de 16 L qui lui a été livrée 9 années sans interruption et n'a été suprimé qu'après l'Epoque que la commune a établi et Sublie cette place sur le pied Sus dit; il est vray que cette Gratification lui fut promise

<sup>1029</sup> Kappelen, Bern, BAR 1430, fol. 25–26v.

lors de son établissement tant qu'il rempliroit ses devoirs de Régent. Le dit Détraz attendra avec resignation a ce qu'il plaira à ses supérieurs de prescrire a son Egard... Les premières autorités sont instruites, par le canal du Citoyen Préfet, de la cause de la sus dite Publication; Le Directoire Executif à par son équitable sagesse pénétré l'injustice et l'affront flétrissant et honteux qu'on avait porté au Régent; C'est le fruit de la cabale oppérée avec influence sur l'ignorance de la Mayeure partie des membres de la Commune, par un seul, intrigant fortement acrédité dans le Lieu par parentage et autrement; Ce n'est qu'en raison de ce que le dit Détraz ne s'étoit pas voulu prêter ses vuës le jour de l'assemblée Primaire, parce que sa conscience devant être nette et libre; Le dit Détraz avec sa famille béniront à Jamais le Directoire et le Citoyen Préfet d'avoir pesé mûrement sa cause dans la balance de la Justice, et de la lui avoir renduë par son arrêté du 13 Septembre 1798. Il continuëra de son mieux possible de mériter les faveurs de ses Supérieurs comme bon et vray patriote, l'est ce qu'à l'honneur d'exposer tres respectueusement Jean Daniel Détraz Instituteur à St. Saphorin<sup>1030</sup>

### 10.6.7 Glarus reformiert – Jacob Steinmüller

„Zum Schluß, merke ich auch noch an, wie ich die Fehler meiner Zöglinge bestraffe, und Sie in diesem Fach behandle. Stecken und Ruthe (welch leztere mir unerträglich wäre) hab noch immer aus meiner Schule verbannet. Ich pflege meine Kinder theils durch Liebe zugewinnen theils durch Ehrbegierde zum Rechtthun anzufachen. Muß gestraft seyn; so stelle ich die strafbaren vor mich her, und beschäme sie, daß sie nun vor allen andern Kindern als Ungehorsame hier ausgezeichnet stehen müßen. Ist ihnen ihr Vergehen recht leyd, so laße ich sie bald wieder an ihr Ort gehen, im gegentheil aber so lang stehen bis sie erweicht sind, oder behalte sie nach der Schul, noch allein im Arrest; Zuweilen finde gut, die Bestrafung eines Fehlers (um solchem den Schein von mehrerer Wichtigkeit zugeben) bis auf den folgenden Tag zuverschieben, und den Fehlerhaften, auch einige Tage, an sein Vergehen zuerinneren. Und auf diese Weise habe noch immer mehr erzweckt, als wann derbe Schläge ausgetheilet hätte. Nur mache mir zur Pflicht, keine Vergehungen ungeahndet vorbey gehen zu laßen, halte auf jedem Tisch einen Aufseher, und will meine Worte pünktlich befolgt wißen. Frejlich bey so vielen Kinderen, von so verschiedener Erziehung, gibt es auch verschiedene Köpfe; Allein bey Kindern von 7. bis 12. Jahren, herrscht dennoch immer mehr Unwißenheit, als vorsezliche Bosheit. Erstere denke ich, muß ein Lehrer nach zu sechen, durch sanfte Erinnerungen zuberichtigen um leztere mit Klugheit zustraffen wißen. Übrigens aber mache ich meinen Kinderen die Schul zu keinem Joch; sondern suche jedes Kind so zugewinnen; daß es so gerne mit mir, als mit einem seiner Gespielen redet. Schon oft sezte ich sie auch auf die Prob, ob sie lieber Ferjetag halten, oder in die Schul kommen wollen? und mit Vergnügen, wählten sie lezteres. Kurz! ich befeiße mich ihnen begreiflich zumachen, daß sie mich nicht nur als ihren Lehrer förchten; sondern auch als ihren Freund, der es am besten mit ihnen meyne, ehren und lieben müßen. Zugleich laße mir auch eifrig angelegen seyn, ihnen bey allen Gelegenheiten eine tieffe Ehrfurcht gegen Gott, um Religion, Hochachtung und Gehorsame gegen die Obrigkeit, Eltern, Lehrer und Vorgesetzte, und aufrichtige Dienstfertigkeit gegen alle Menschen, einzuschärfen.

Noch soll auch beyfügen, daß alle Sonntage, eine Stunde vor dem Nachmittag Gottesdienst, sich die Kinder bey mir auf den Schul versammeln, wo sie verhöre was sie in der Kirche aufsa-gen müßen, und mit durchlesung irgend eines lehrreichen, und verständlichen Stücks aus dem neuen Testament, oder durch Gespräche ihnen diese Stunde nuzlich zumachen suche, und dann mit ihnen in die Kirche gehe.

<sup>1030</sup> St. Saphorin, Léman, BAR 1442, fol. 21–22v.

So mühsam dieser mein Beruff ist; so gering mein Einkommen in Vergleichung mit meinen Geschäften, welche doch wenigstens so viel Belohnung verdienen, daß meine Haushaltungs Ausgaben damit bestreiten könnte, das bis dahin unmöglich war; umso sehr ich Geschick und Anlässe hätte, mir durch Handlungsgeschäfte, ein reichlicheres Auskommen zu verschaffen, so werde ich dennoch vermutlich meine übrige Lebenstage vorzüglich mit dieser Beschäftigung zubringen, über zeugt, daß meine Arbeit in diesem Fach Gott angenehm ist, und auch auf meine Mitbürgern, und bezüglich ihre Nachkommen, gesegnete Wirkungen haben wird. Gott gebe es!<sup>1031</sup>

---

<sup>1031</sup> Glarus, Linth, BAR 1449, fol. 4–11v.





# 11 Literaturverzeichnis

BAR = Bundesarchiv Bern

StAAG = Staatsarchiv Aargau

StAFR = Staatsarchiv Freiburg

StALU = Staatsarchiv Luzern

## 11.1 Ungedruckte Quellen

### 11.1.1 Bundesarchiv Bern – BAR

BAR B0 1000/1483, Nr. 1421.

BAR B0 1000/1483, Nr. 1422.

BAR B0 1000/1483, Nr. 1423.

BAR B0 1000/1483, Nr. 1424.

BAR B0 1000/1483, Nr. 1426.

BAR B0 1000/1483, Nr. 1429.

BAR B0 1000/1483, Nr. 1430.

BAR B0 1000/1483, Nr. 1431.

BAR B0 1000/1483, Nr. 1442.

BAR B0 1000/1483, Nr. 1444.

BAR B0 1000/1483, Nr. 1445.

BAR B0 1000/1483, Nr. 1446.

BAR B0 1000/1483, Nr. 1448.

BAR B0 1000/1483, Nr. 1449.

BAR B0 1000/1483, Nr. 1450.

BAR B0 1000/1483, Nr. 1455.

BAR B0 1000/1483, Nr. 1456.

BAR B0 1000/1483, Nr. 1458.

BAR B0 1000/1483, Nr. 1460.

BAR B0 1000/1483, Nr. 1461.

BAR B0 1000/1483, Nr. 1463.

BAR B0 1000/1483, Nr. 1465.

BAR B0 1000/1483, Nr. 1466.

BAR B0 1000/1483, Nr. 1470.

BAR B0 1000/1483, Nr. 1471.

### 11.1.2 Staatsarchiv Aargau – StAAG

StAAG HA-9131 – Distrikt Zofingen.

### 11.1.3 Staatsarchiv Freiburg – StAFR

StAFR H 437.4.

StAFR H 437.11.

StAFR H 437.13.

StAFR H 437.15.

StAFR H 437.17.

StAFR H 437.19.

StAFR H 437.22.

StAFR H 437.24.

StAFR H 437.25.

#### 11.1.4 Staatsarchiv Luzern – StaLU

StALU Akt 24/124 B.1.

StALU Akt 24/124 B.2.

### 11.2 Gedruckte Quellen

Bachofen, Johann Caspar: Musicalisches Halleluja, oder Schöne und geistreiche Gesänge, mit Neuen und anmutigen Melodeyen begleitet, Und Zur Aufmunterung zum Lob Gottes, Zürich 1739.

Bahrdr, Karl Friedrich: Philanthropinischer Erziehungsplan oder vollständige Nachricht von dem ersten wirklichen Philanthropin zu Marschlins, Frankfurt am Main 1776.

Balthasar, Franz Urs: Patriotische Träume eines Eydgrossen von einem Mittel, die veraltete Eydgrossschafft wieder zu verjüngen, Luzern 1758.

Basedow, Johannes Bernhard: Des Elementarbuches für die Jugend und für ihre Lehrer und Freunde in gesitteten Ständen, Erstes Stück, Altona und Bremen 1770.

Basedow, Johann Bernhard: Das in Dessau errichtete Philanthropinum, Eine Schule der Menschenfreundschaft und guter Kenntnisse für Lernende und junge Lehrer, arme und reiche; Ein Fidei-Commiss des Publicums zur Vervollkommenung des Erziehungswesens aller Orten nach dem Plane des Elementarwerks, Leipzig 1774.

von Bonstetten, Karl: Ueber die Erziehung der Patrizischen Familien von Bern, 2. Abschnitt, Zürich 1786.

Bulletin Officiel du Directoire Helvétique & des autorités du Canton du Léman, Bd. 2 & 3, Lausanne 1798.

Condorcet, Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat: Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens, Hg. von Carl-Ludwig Furck et al., Weinheim 1966.

Crome, August Friedrich Wilhelm: Ueber die Kulturverhältnisse der Europäischen Staaten, Leipzig 1792.

D'Alembert, Jean le Rond: Discours préliminaire des éditeurs, in: Encyclopédie, ou Dictionnaire Raisonné des sciences, des arts et des métiers, Bd. 1, Paris 1751.

Das Helvetische Volksblatt, Luzern 1798/99, StAB P.A. 244.

Die Lokalität Luzerns, in wie fern sie dieser Stadt Tauglichkeit und Vorzüge giebt der Sitz der helvetischen Regierung zu werden, Luzern 1798.

Erneuerte Schul- und Lehr-Ordnung für die Schulen der Landschaft Zürich. Anno 1778, in: Sammlung der Bürgerlichen- und Policy-Gesetze und Ordnungen Löbl. Stadt und Landschaft Zürich, Bd. 5, Zürich 1779, S. 125–156.

Fordyce, David: The Elements of Moral Philosophy, London 1754.

Fordyce, David: Anfangsgründe der moralischen Weltweisheit, Zürich 1757.

Fritzsche, Theodor (Hg.): J.B. Basedows Elementarwerk mit den Kupferplatten Chodowieckis u.a. Kritische Bearbeitung in drei Bänden, Leipzig 1909.

Hirzel, Hans Caspar: Die Wirtschaft eines philosophischen Bauers, Zürich 1774.

Hobbes, Thomas: Leviathan, or the Matter, Forme and Power of a Common-Wealth Ecclesiasticall and Civill, London 1651.

Hobbes, Thomas: Leviathan, oder der kirchliche und bürgerliche Staat, Bd. 1, Halle 1794.

Iselin, Isaak: Versuch über die Gesetzgebung, Zürich 1760.

Iselin, Isaak: Philosophische und Politische Versuche, 2. Auflage, Zürich 1767.

Iselin, Isaak: Schreiben an die Helvetische Gesellschaft die sich jährlich in Schinznach versammelt über Herrn Professor Basedows Vorschläge zur Verbesserung des Unterrichtes der Jugend, Basel 1769.

Iselin, Isaak/von Salis, Ulysses: Isaak Iselins Schreiben an Herrn Ulysses von Salis von Marschlins über die Philanthropinen in Dessau und in Graubünden. Nebst der Antwort des Herrn von Salis und einem Entwurfe der Ephemeriden der Menschheit, Basel 1775.

Iselin, Isaak: Ephemeriden der Menschheit oder Bibliothek der Sittenlehre, der Politik, und der Gesetzgebung, Bd. 4, 1776, Leipzig 1778.

[Ith, Johannes Samuel]: Entwurf einer Erziehungs-Anstalt für die politische Jugend von Bern, vom 14ten bis zum 18ten Jahr, Bern 1786.

Ith, Johann Samuel: Rede bey der Eröffnung des neuen Instituts für die politische Jugend in Bern, Bern 1787.

- Kradolfer, Wilhelm (Hg.): Ein Lehrerleben vor hundert Jahren. Aufzeichnungen des Basler Armenschullehrers Matthias Buser (1788–1848), Basel 1930.
- Locke, John: Gedanken über Erziehung, Stuttgart 2007.
- Luginbühl, Rudolf (Hg.): Aus Philipp Albert Stapfer's Briefwechsel, Bd. 1, Basel 1891.
- [Miéville, Gabriel Antoine]: Catechisme de la Constitution helvétique, Lausanne 1798.
- [Miéville, Gabriel Antoine]: Erklärung der helvetischen Konstitution in Fragen und Antworten. Luzern 1798<sup>2</sup>.
- Milton, John: Pro Populo Anglicano Defensio Contra Claudii Anonymi, aliàs Salmasii Defensionem Regiam, London 1651, korrigierte Ausgabe 1658.
- Müller, Thaddäus: Anrede des Bürgers Thaddäus Müller, im Namen des Erziehungsrates, in: Zwei Anreden gehalten bei der feierlichen Einsetzung des Erziehungsrates zu Luzern, den 20 Jenner 1799, Luzern 1799.
- Namensverzeichnis der Studierenden auf dem Lyzeum und Gymnasium zu Solothurn nach der Ordnung, wie sie in ihren Lehrgegenständen sich hervorgethan, und mit Preisen öffentlich beehrt worden den 6ten Herbstmonats, 1799, Solothurn 1799.
- Nicolai, Friedrich (Hg.): Briefe die Neueste Litteratur betreffend. VIII ter Theil, Berlin 1761.
- Recueil De Loix, Arrêts, Proclamations, Traités, notes ministérielles, et pièces diverses, qui ont paru dès l'origine de la Révolution Helvétique, jusqu'à la fin de l'année 1798. Le tout pour servir à l'histoire de la révolution, et extrait du Bulletin Officiel, Bd. 2, Lausanne 1799.
- Rousseau, Jean Jacques: Du contrat social ou principes du droit politique, Amsterdam 1762.
- Rousseau, Jean Jacques: Bekenntnisse, Büchergilde Gutenberg, Zürich [1941].
- Sack, Friedrich Wilhelm: Die Sündfluth mit forschendem Auge betrachtet zu Aufklärung der Naturgeschichte, Breslau 1782.
- von Salis-Marschlins, Ulysses: Vorrede, in: Karl Friedrich Bahrdt (Hg.), Philanthropinischer Erziehungsplan oder vollständige Nachricht von dem ersten wirklichen Philanthropin zu Marschlins, Frankfurt am Main 1776.
- von Salis-Marschlins, U.D.A.: Denkmal der kindlichen Ehrfurcht und Liebe, Herrn Ulysses von Salis Marschlins, dem ältern, errichtet von seinen verwaisten Töchtern, Zürich 1801.
- Späth, Sibylle (Hg.): Christian Fürchtegott Gellert. Moralische Vorlesungen. Moralische Charaktere, Berlin/New York 1992.
- Stapfer, Philipp Albert: Die fruchtbarste Entwicklungsmethode der Anlagen des Menschen zufolge eines kritisch-philosophischen Entwurfs der Culturgeschichte unsers Geschlechts: in der Form einer Apologie für das Studium der classischen Werke des Alterthums, Bern 1792.
- Stapfer, Philipp Albert: Anrede des Ministers der Künste und Wissenschaften an die Erziehungsräthe und Schulinspektoren des Kantons Luzern, in: Zwei Anreden gehalten bei der feierlichen Einsetzung des Erziehungsrates zu Luzern, den 20 Jenner 1799, Luzern 1799.
- Stapfer, Philipp Albert: Entwurf der Instruktionen für die neuerrichteten Erziehungsräthe, Luzern 1799.
- Stapfer, Philipp Albert: Instructions pour les conseils d'éducation, nouvellement institués, Lausanne 1799.
- Stapfer, Philipp Albert: Der Minister der Künste und Wissenschaften an die katholischen Religionslehrer, Luzern 1798.
- Stapfer, Philipp Albert: Einige Bemerkungen über den Zustand der Religion und ihrer Diener in Helvetien, Bern 1800.
- Stapfer, Philipp Albert: Sur l'exclusion des patriciens et des ministres du culte protestant de l'exercice des fonctions publiques, in: Alfred Rufer, Ein Beitrag zur helvetischen Revolutionsgeschichte auf Grund eines Memoires von Ph. A. Stapfer, in: Jahrbuch für schweizerische Geschichte, Bd. 36, 1911.
- Steinmüller, Johann Rudolf (Hg.): Helvetische Schulmeister-Bibliothek, Bd. 1, St. Gallen 1801.
- Strickler, Johannes/Rufer, Alfred (Hg.): Aktensammlung aus der Zeit der Helvetischen Republik [ASHR] (1798–1803), 16 Bde., Bern 1886–1911/Freiburg i. Ue. 1940–1966.
- Tageblatt der Gesetze und Dekrete der gesetzgebenden Räte, Heft 1, 1798, Bern 1800.
- Tageblatt der Gesetze und Dekrete der gesetzgebenden Räte, nebst den Beschlüssen und Proklamationen des vollziehenden Direktoriums der helvetischen Republik. Heft 2, Luzern, National-Buchdruckerey, 1798.
- [Tanner, Konrad]: Vaterländische Gedanken über die mögliche gute Auferziehung der Jugend in der helvetischen Demokratie, Zürich 1787.
- Tröhler, Daniel/Schwab, Andrea (Hg.): Volksschule im 18. Jahrhundert. Die Schulumfrage auf der Zürcher Landschaft in den Jahren 1771/1772, Heilbrunn 2006.
- [Usteri, Leonhard]: Nachricht von den neuen Schul-Anstalten in Zürich. Als eine Anweisung und Aufforderung, sich dieselben zu nutze zu machen; meinen Mitbürgern gewidmet. Zürich 1773.

- Zedler, Johann Heinrich (Hg.): Grosses vollständiges Universal-Lexikon, Bd. 47, Leipzig und Halle 1746.
- Zschokke, Heinrich (Hg.): Der aufrichtige und wohlerfahrene Schweizer-Bote, welcher nach seiner Art einfältig erzählt, was sich im lieben schweizerischen Vaterlande zugetragen, und was ausserdem die klugen Leute und die Narren in der Welt thun, Bd. 1, 1798.

### 11.3 Darstellungen/Sekundärliteratur

- Abegg, Gottfried: Gedenkbücher zur Fünfzigjahr-Feier der zugerischen Kantonsschule. Geschichte der Kantonsschule nebst Beiträgen zur Statistik der Schule von 1861–1911, Zug 1911, Beilage Nr. 1–4.
- Abt, Siegfried: Johann Rudolf Fischer von Bern. Eine historisch-pädagogische Studie, Frauenfeld 1882.
- Berner, Esther: Im Zeichen von Vernunft und Christentum. Die Zürcher Landschulreform im ausgehenden 18. Jahrhundert, Köln/Weimar/Wien 2010.
- Bernet, Paul: Der Kanton Luzern zur Zeit der Helvetik. Aspekte der Beamtenschaft und der Kirchenpolitik, Luzern 1993.
- Blankertz, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar 1982.
- Blochmann, Maria: „Lass dich gelüsten nach der Männer Weisheit und Bildung“. Frauenbildung als Emanzipationsgelüste (1800–1918), Pfaffenweiler 1990.
- Bloch Pfister, Alexandra: Priester der Volksbildung. Der Professionalisierungsprozess der Zürcher Volksschullehrkräfte zwischen 1770 und 1914, Zürich 2007.
- Blom, Philipp: Das vernünftige Ungeheuer. Diderot, D'Alembert, De Jaucourt und die grosse Enzyklopädie, Frankfurt am Main 2005.
- Bölling, Rainer: Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart, Göttingen 1983.
- Böning, Holger: Heinrich Zschokke und sein „Aufrichtiger und wohlerfahrener Schweizerbote“. Die Volksaufklärung in der Schweiz, Bern 1983.
- Böning, Holger: Der Traum von Freiheit und Gleichheit. Helvetische Revolution und Republik (1798–1803) – Die Schweiz auf dem Weg zur bürgerlichen Demokratie, Zürich 1998.
- Bosch, Anne: Loose coupling als konstitutives Element der Organisation von Schule: Das Fallbeispiel Haldenstein-Marschlins in der Schweiz des 18. Jahrhunderts, in: Michael Göhlich et al. (Hg.), Persistenz und Verschwinden. Pädagogische Organisationen im historischen Kontext, Wiesbaden 2008, S. 69–82.
- Bossard, Carl: Bildungs- und Schulgeschichte von Stadt und Land Zug. Eine kulturgeschichtliche Darstellung der zugerischen Schulverhältnisse im Übergang vom Ancien Régime zur Moderne, Zug 1984.
- Boucard, Louis: L'école primaire valaisanne à la fin du 18e siècle et son histoire de 1798 à 1830, Freiburg 1905.
- Brachmann, Jens: Der pädagogische Diskurs der Sattelzeit. Eine Kommunikationsgeschichte, Bad Heilbrunn 2008.
- Brühwiler, Ingrid/Fuchs, Markus: Égalité an den Schulen der Helvetischen Republik? Einblicke in die Antworten der Schul-Enquête von 1799, in: Simone Zurbuchen et al. (Hg.), Menschenrechte und moderne Verfassung. Die Schweiz im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert, Genf 2012, S. 123–137.
- Brühwiler, Ingrid: Finanzierung des Bildungswesens um 1800 in der Helvetischen Republik. Darstellung verschiedener Akteure sowie deren Einfluss und Wirkung in unterschiedlichen Regionen der Schweiz um 1800, Bad Heilbrunn 2014.
- Brunner, Hans: Die Pfarrer-Enquete von 1799, in: Historischer Verein des Kantons Solothurn (Hg.), Jahrbuch für Solothurnische Geschichte, Bd. 58, Olten 1985, S. 73–254.
- Bürchler, Felix: Die Bedeutung der „Methode“ zur Gewinnung und Vermittlung von Kenntnissen. „Methode“ in der „Encyclopédie“ von Diderot und d'Alembert, in: Daniel Tröhler et al. (Hg.), Der historische Kontext von Pestalozzis „Methode“. Konzepte und Erwartungen im 18. Jahrhundert, Bern/Stuttgart/Wien 2002, S. 119–142.
- Burke, Peter: Was ist Kulturgeschichte?, Frankfurt am Main, 2005.
- Buser, Hans: Johann Lukas Legrand, Direktor der helvetischen Republik, in: Basler Biographien, Bd. 1, Basel 1900.
- Bütikofer, Anna: Staat und Wissen. Ursprünge des modernen schweizerischen Bildungssystems im Diskurs der Helvetischen Republik, Bern 2006.

- Crotti, Claudia: Lehrerinnen – frühe Professionalisierung. Professionsgeschichte der Volksschullehrerinnen in der Schweiz im 19. Jahrhundert, Bern 2005.
- Collins, Randall: Changing conceptions in the sociology of the professions, in: Rolf Torstendahl/Michael Bursage (Hg.), *The formation of professions*, London 1990, S. 11–23.
- Cuban, Larry: *How teachers taught*, New York 1993<sup>2</sup>.
- Danz, Gisela: Berufsbiographien zwischen gestern und heute. Volksschullehrerinnen, geboren um die Jahrhundertwende berichten, Weinheim 1990.
- Darnton, Robert: *George Washington's false teeth: an unconventional guide to the eighteenth century*, New York/London 2003.
- Daston, Lorraine: Wunder, Beweise und Tatsachen. Zur Geschichte der Rationalität, Frankfurt am Main 2001.
- Dévaud, Eugène: *L'École primaire fribourgeoise sous la République Helvétique 1798–1803*, Freiburg 1905.
- Dhunpath, Ruby: Life history methodology: „narradigm“ regained, in: *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 2000, Bd. 13, Nr. 5, S. 543–551.
- Donnet, André: *La révolution valaisanne de 1798*, Bd. 2, Lausanne 1984.
- Du Bois-Reymond, Manuel/Schonig, Bruno: *Lehrerlebensgeschichten. Lehrerinnen und Lehrer aus Berlin und Leiden (Holland) erzählen*, Weinheim 1982.
- Durrer, Josef: *Die Schulen in den Urkantonen im Jahre 1799*, Bern 1879.
- Eigenmann, Ines: Brachland für Bildung? Das Schulwesen in den Distrikten Frauenfeld und Tobel zur Zeit der Helvetik, in: Beat Gnädinger (Hg.), *Abbruch – Umbruch – Aufbruch. Zur Helvetik im Thurgau*, Frauenfeld 1999, S. 113–128.
- Ehalt, Hubert (Hg.): *Geschichte von unten*, Wien/Köln/Graz 1984.
- Elias, Norbert: *Was ist Soziologie?*, Weinheim/München 1986.
- Enzelberger, Sabina: Sozialgeschichte des Lehrberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart, Weinheim und München 2001.
- Erne, Emil: *Die schweizerischen Sozietäten. Lexikalische Darstellung der Reformgesellschaften des 18. Jahrhunderts in der Schweiz*, Zürich 1988.
- Fankhauser, Andreas: Die Zentralbehörden des helvetischen Einheitsstaates. Organisation und Funktionieren, in: André Schluchter/Christian Simon (Hg.), *Helvetik – neue Ansätze*, Basel 1993, S. 35–49.
- Foucault, Michel: *Die Ordnung des Diskurses*, Frankfurt am Main 2003<sup>9</sup>.
- Franscini, Stefano: *Der Kanton Tessin. Gemälde der Schweiz*, Genf/Ascona 1980 (1835).
- Fuchs, Markus: Der rationale Staat und seine bürokratischen Grenzen. Philipp Albert Stapfer auf der Suche nach den Antworten der Luzerner Schul-Enquête, in: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, Jg. 16, Nr. 2, Zürich 2010, S. 122–128.
- Gerber, Jürg: Les enseignants et enseignants entre école, profession et Etat, in: Pietro Scandola et al. (Hg.), *Lehrerinnen und Lehrer zwischen Schule, Stand und Staat. Die Geschichte des Bernischen Lehrerinnen- und Lehrervereins (BLV)*, Bern 1992, S. 659–723.
- Gili, Antonio: *Lugano dopo il 1798. L'ex-baliaggio tra 1798 e 1803*, Lugano 1999.
- Gimmi, Walther: Das Volksschulwesen in den Jura-Kantonen am Ende des 18. Jahrhunderts, in: Franz August Stocker (Hg.), *Vom Jura zum Schwarzwald*, Bd. 9, 1892, S. 44–56, 89–100, 161–185.
- Gindroz, André: *Histoire de l'instruction publique dans le pays de Vaud*, Lausanne 1853.
- Glaser, Edith/Schmid, Pia: Biographieforschung in der Historischen Pädagogik, in: Heinz-Hermann Krüger/Winfried Marotzki (Hg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, Opladen 1999, S. 363–389.
- Grosser, Hermann: *Der Zustand der Schulen und deren Verbesserungen in Appenzell Innerrhoden zur Zeit der Helvetik (1798–1803)*, Appenzell 1944.
- Grosser, Hermann: Das Schulwesen von Appenzell Innerrhoden, in: *Archiv für das Schweizerische Unterrichtswesen*, Jg. 48, Glarus 1962, S. 7–65.
- Grosser, Hermann: Die Appenzell-innerrhodischen Antworten über das Schul- und Kirchenwesen auf die Rundfragen von 1799, in: *Innerrhoder Geschichtsfreund* 18 (1973), S. 48–85.
- Grunder, Hans-Ulrich: Stapfers Enquête und das helvetische Schulprogramm, in: *Bildungsforschung und Bildungspraxis. Schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20. Jg., Bd. 3, Freiburg 1998, S. 348–365.
- Guyot, Charly: *Le rayonnement de l'Encyclopédie en Suisse française*, Neuchâtel 1955.
- Haas, Leonhard: Die Innerschweiz in den Enquêtes der Helvetik, in: *Der Geschichtsfreund* 124 (1971), S. 508–530.



- Hauzenberger, Franz: Kaspar Buchner. Ein niederbayerischer Lehrer des 19. Jahrhunderts, in: Johann Georg Prinz von Hohenzollern/Max Liedtke (Hg.), *Schreiber, Magister, Lehrer. Zur Geschichte und Funktion eines Berufsstandes*, Bad Heilbrunn 1989, S. 214–227.
- Heer, Gottfried: Geschichte des glarnerischen Volksschulwesens, in: *Jahrbuch des historischen Vereins des Kantons Glarus* 18 (1881), S. 11–167 und 19 (1882), S. 169–338.
- Heinemann, Manfred (Hg.): *Der Lehrer und seine Organisation*, Stuttgart 1977.
- Heuer, Albert: *Schulgeschichte von Burgdorf. Ein Beitrag zur Geschichte des schweizerischen Schulwesens*, Burgdorf 1874.
- Höhener, Hans-Peter: *Die Gebietseinteilung der Schweiz von der Helvetik bis zur Mediation (1798–1803)*, Murten 2003, S. 21–31.
- Holenstein, André: *Beschleunigung und Erstarrung. Asynchrone Transformation und Modernisierungskrisen im späten Ancien Régime und in der Helvetik (1712–1802/1803)*, [unveröffentlichtes Manuskript].
- Hug, Anna: *Die Bedeutung St. Urbans für das luzernische Volksschulwesen (1780–1820)*, Zürich 1920.
- Hunziker, Otto: *Geschichte der Schweizerischen Volksschulen in gedrängter Darstellung mit Lebensrissen der bedeutenderen Schulmänner und um das schweizerische Schulwesen besonders verdienter Personen bis zur Gegenwart*, Zürich 1881.
- Imesch, Dionys: *Die Kämpfe der Walliser gegen die Franzosen in den Jahren 1798 & 1799*, Sion 1899.
- Im Hof, Ulrich: *Aufklärung in der Schweiz*, Bern 1970.
- Im Hof, Ulrich: *Das gesellige Jahrhundert*, München 1982.
- Im Hof, Ulrich/De Capitani, François: *Die Helvetische Gesellschaft. Spätaufklärung und Vorrevolution in der Schweiz*, Bd. 2, Frauenfeld und Stuttgart 1983.
- Im Hof, Ulrich: *Zur Rolle der Sozietäten im 18. Jahrhundert zwischen Utopie, Aufklärung und Reform*, in: Emil Erme, *Die schweizerischen Sozietäten. Lexikalische Darstellung der Reformgesellschaften des 18. Jahrhunderts in der Schweiz*, Zürich 1988, S. 11–14.
- Jansen, H. (Hg.): *Freundschaft über sieben Jahrzehnte. Rundbriefe deutscher Lehrerinnen 1899–1968*, Frankfurt am Main 1992.
- Jörin, Ernst: *Der Aargau 1798–1803. Vom bernischen Untertanenland zum souveränen Grosskanton*, Aarau 1929.
- Kleinau, Elke: *Bildung und Geschlecht. Eine Sozialgeschichte des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland vom Vormärz bis zum Dritten Reich*, Weinheim 1997.
- Klewitz, Marion: *Lehrersein im Dritten Reich. Analysen lebensgeschichtlicher Erzählungen zum beruflichen Selbstverständnis*, Weinheim/München 1987.
- Klinke, Willibald: *Das Volksschulwesen des Kantons Zürich zur Zeit der Helvetik (1798–1803)*, Zürich 1907.
- Kobelt-Walker, Sandra Gabriella: *Nonkonformist am Pranger. Die Entwicklung von Johannes Frey vom Pietisten zum Anhänger der Revolution 1743–1800*, Bern 1998.
- Kraul, Margret: *Das Leben einer Studienrätin in der Nachkriegszeit. Versuch einer Annäherung auf der Grundlage von Briefen*, in: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, Bd. 3, Weinheim 1996, S. 243–266.
- Kraul, Margret et. al. (Hg.): *Biographie und Profession*, Bad Heilbrunn 2002.
- Kreis, Hans: *Die Grafschaft Baden im 18. Jahrhundert*, Zürich 1909.
- Landolt, Hermann: *Die Schule der Helvetik im Kanton Linth, 1798–1803 und ihre Grundlagen im 18. Jahrhundert*, Zürich 1973.
- Landolt, Pius: „Sichere und unermüdete Executoren“: Erziehungsräte in der Helvetik (1798–1803), in: Sebastian Brändli et al. (Hg.), *Die Bildung des wahren republikanischen Bürgers. Der aargauische Erziehungsrat 1798–1998*, Aarau 1998, S. 8–33.
- Lenk, Kurt: *Theorien der Revolution*, München 1981<sup>2</sup>.
- Leuthold, Rolf: *Der Kanton Baden 1798–1803*, Aarau 1934.
- Lüber, Alban Norbert: *Die Stellung des katholischen Klerus zur Helvetischen Republik*, in: André Schluchter/Christian Simon (Hg.), *Helvetik – neue Ansätze*, Basel 1993, S. 50–61.
- Lüdtkke, Alf (Hg.): *Alltagsgeschichte. Zur Rekonstruktion historischer Erfahrungen und Lebensweisen*, Frankfurt/New York 1989.
- Luginbühl, Rudolf: *Ph. Alb. Stapfer. Helvetischer Minister der Künste und Wissenschaften (1766–1840). Ein Lebens- und Kulturbild*, Basel 1887.

- Manz, Matthias: Zentralismus und lokale Freiräume: Die Ebene der Kantone und der Gemeinden. in: André Schluchter/Christian Simon (Hg.), *Helvetik – neue Ansätze*, Basel 1993, S. 68–78.
- Markus, Samuel: *Geschichte der schweizerischen Zeitungspressen zur Zeit der Helvetik. 1798–1803*, Zürich 1910.
- Merz, Rudolf: *Die Landschulen des alten Murtenbiets*, Freiburg 1928.
- Messerli, Alfred: *Lesen und Schreiben. 1700 bis 1900. Untersuchung zur Durchsetzung der Literalität in der Schweiz*, Tübingen 2002.
- Meyer, Paul: *Die Staldenschule. Ein Beitrag zur Geschichte der stadtbernischen Primarschulen*, Bern 1904.
- Meyer, Stephan: *Pestalozzi als politischer Journalist und als Redaktor des Helvetischen Volksblattes*, Zürich 1988.
- Morf, Heinrich: *Zur Biographie Pestalozzi's*, Bd. 1, Winterthur 1868.
- Neugebauer, Wolfgang: *Bildungsgeschichte*, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, Jg. 56, Heft 10, 2005, S. 584–593.
- Ochsner, Martin: *Die schwyzerischen Schulberichte an Minister Stapfer*, in: *Mitteilungen des Historischen Vereins des Kantons Schwyz* 20 (1909), S. 205–310.
- Oechsli, Wilhelm: *Geschichte der Schweiz im neunzehnten Jahrhundert*, Bd. 1: *Die Schweiz unter französischem Protektorat 1798–1813*, Leipzig 1903.
- Oelkers, Jürgen: *Die Rationalisierung der Erziehung in der europäischen Aufklärung*, in: Ilse Bürmann et al. (Hg.), *Zeitalter der Aufklärung – Zeitalter der Pädagogik. Zu den Ambivalenzen einer Epoche*, Münster 2000, S. 71–109.
- Oelkers, Jürgen: *L'éducation négative: Pädagogische Reaktionen auf Rousseau in Deutschland und in der Schweiz in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts*, in: Michael Böhler et al. (Hg.), *Republikanische Tugend, Ausbildung eines Schweizer Nationalbewusstseins und Erziehung eines neuen Bürgers*, Genf 2000, S. 341–376.
- Oelkers, Jürgen: *Erziehung und Methode. Zur Literatur vor Pestalozzi*, in: Daniel Tröhler et al., *Der historische Kontext von Pestalozzis „Methode“. Konzepte und Erwartungen im 18. Jahrhundert*, Bern/Stuttgart/Wien 2002, S. 209–235.
- Osterwalder, Fritz: *Die pädagogischen Vorstellungen in der Helvetischen Gesellschaft und die Französische Revolution. Über die Zusammenhänge von Nationalerziehung, Volksbildung, Staatsschule und Öffentlichkeit*, in: *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 24*, Weinheim und Basel 1989, S. 255–272.
- Osterwalder, Fritz: *Zur Vorgeschichte der pädagogischen Konzepte Pestalozzis*, in: Jürgen Oelkers/Fritz Osterwalder, *Pestalozzi – Umfeld und Rezeption. Studien zur Historisierung einer Legende*, Weinheim und Basel 1995, S. 52–91.
- Osterwalder, Fritz: *„L'histoire préliminaire des conceptions libérales de l'éducation en Suisse pendant l'Ancien Régime“*, in: *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, Jg. 20, Freiburg, 1998, 320–331.
- Osterwalder, Fritz: *Pädagogik im Umfeld moderner Naturwissenschaft im 17. Jahrhundert*, in: Jürgen Oelkers/Daniel Tröhler (Hg.), *Die Leidenschaft der Aufklärung. Studien über Zusammenhänge von bürgerlicher Gesellschaft und Bildung*, Weinheim/Basel 1999, S. 31–52.
- Osterwalder, Fritz: *Die Aufklärung in der Schweiz. Anthropologie zwischen Historizität und Innerlichkeit*, in: Daniel Tröhler (Hg.), *Pestalozzis „Nachforschungen“ II: kontextuelle Studien. Tagungsakten des interdisziplinären Kolloquiums am Pestalozzianum im April 1998*, Bern/Stuttgart/Wien 1999, S. 45–65.
- Osterwalder, Fritz: *Die Geburt des modernen Bildungssystems aus der Kritik des Verwaltungsstaates. Turgots „Mémoire sur les municipalités“ von 1775*, in: Carla Aubry et al. (Hg.), *Positionierungen. Zum Verhältnis von Wissenschaft, Pädagogik und Politik*, Weinheim/Basel 2012, S. 233–252.
- Osterwalder, Fritz: *Madisons Dilemma: Moderne Demokratie und öffentliche Bildung. Philadelphia – Paris – Einsiedeln – Paris*, in: *Jahrbuch für Pädagogik* 2001, Frankfurt am Main 2001, S. 151–169.
- Osterwalder, Fritz: *Demokratie, Erziehung und Schule. Zur Geschichte der politischen Legitimation von Bildung und pädagogischer Legitimation von Demokratie*, Bern 2011.
- Osterwalder, Fritz: *Menschenrechte im Zentrum der Bildungsdiskussion im ausgehenden Ancien Régime und in der Helvetischen Republik*, in: Simone Zurbuchen et al. (Hg.), *Menschenrechte und moderne Verfassung. Die Schweiz im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert*, Genf 2012, S. 143–165.
- Overhoff, Jürgen: *Die Frühgeschichte des Philanthropismus (1715–1771). Konstitutionsbedingungen, Praxisfelder und Wirkungen eines pädagogischen Reformprogramms im Zeitalter der Aufklärung*, Tübingen 2004.
- Panchaud, Georges: *Les écoles vaudoises à la fin du régime bernois*, Lausanne 1952.

- Peters, Jan: Zur Auskunftsfähigkeit von Selbstsichtzeugnissen schreibender Bauern, in: Winfried Schulze (Hg.), *Ego-Dokumente: Annäherung an den Menschen in der Geschichte*, Berlin 1996, S. 175–190.
- Pocock, John Greville Agard: *Political thought and history. Essays on theory and method*, Cambridge 2009.
- Portmann-Tinguely, Albert: Die Freiburgische Volksschule zur Zeit der Helvetik, in: *Museum für Kunst und Geschichte Freiburg* (Hg.), Freiburg 1798. Eine Kulturrevolution?, Freiburg 1998, S. 161–180.
- Rohr, Adolf: Philipp Albert Stapfer. Eine Biographie. Im alten Bern vom Ancien régime zur Revolution (1766–1798), Bern 1998.
- Rosenbaum, Margret: Untersuchungen zur Veränderung der Lage und des Selbstverständnisses des Lehrers während der Aufklärung in Deutschland. Ein Beitrag zur Geschichte des Volksschullehrberufs, Köln 1970.
- Rufer, Alfred: Ein Beitrag zur helvetischen Revolutionsgeschichte auf Grund eines Memoires von Ph. A. Stapfer, in: *Jahrbuch für schweizerische Geschichte*, Bd. 36, 1911, S. 155–180.
- Rufer, Alfred: Pestalozzi, die französische Revolution und die Helvetik, Bern 1928.
- Scandola, Pietro: Von der Standesschule zur Staatsschule. Die Entwicklung des Schulwesens in der Schweizerischen Eidgenossenschaft 1750–1830 am Beispiel der Kantone Bern und Zürich, in: Wolfgang Schmale/Nan L. Dodde (Hg.), *Revolution des Wissens? Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750–1825)*, Bochum 1991, S. 581–625.
- Scandola, Pietro: Lehrerschaft und Lehrerverein bis zum Zweiten Weltkrieg, in: Pietro Scandola et al. (Hg.), *Lehrerinnen und Lehrer zwischen Schule, Stand und Staat. Die Geschichte des Bernischen Lehrerinnen- und Lehrervereins (BLV)*, Bern 1992, S. 1–337.
- Schepp, Heinz-Hermann: Einleitung in: Condorcet, Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens, Carl-Ludwig Furck et al. (Hg.), Weinheim 1966, S. 7–19.
- Schlegel, J.J., *Die schweizerischen Lehrerbildungsanstalten. Kurze Geschichte, Organisation und Statistik derselben*, Zürich 1873.
- Schmeitzner, Kerstin: *Deutungsmuster von Lehrern, Eine inhaltsanalytische Untersuchung von Lehrerautobiografien aus dem 19. und 20. Jahrhundert*, Hamburg 2010.
- Schmidt, Heinrich Richard (Hg.): *Worber Geschichte*, Bern 2005.
- Schmidt, Heinrich Richard: Schweizer Elementarschulen im 18. und 19. Jahrhundert zwischen Konfession und Lebenswelt, in: Claudia Crotti et al. (Hg.), *Pädagogik und Politik. Historische und aktuelle Perspektiven*, Bern 2007, S. 31–52.
- Schmidt, Heinrich Richard: Die Stapfer-Enquête als Momentaufnahme der Schweizer Niederen Schulen vor 1800, in: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, Jg. 14 (2009), Heft 2, S. 98–112.
- Schmidt, Heinrich Richard: Volksbildung in Mitteleuropa im Spiegel der Stapferschen Enquête von 1799, in: Hanno Schmitt et al. (Hg.), *Die Entdeckung von Volk, Erziehung und Ökonomie im europäischen Netzwerk der Aufklärung*, Bremen 2011, S. 19–42.
- Schmitt, Hanno: Die Philanthropine. Musterschulen der pädagogischen Aufklärung, in: *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 2, München 2005, S. 262–277.
- Schneider, Ernst: *Die bernische Landschule am Ende des XVIII. Jahrhunderts*, Bern 1905.
- Schonig, Bruno: *Krisenerfahrung und pädagogisches Engagement. Lebens- und berufsgeschichtliche Erfahrungen Berliner Lehrerinnen und Lehrer 1914–1961*, Frankfurt am Main 1994.
- Schulze, Winfried: Ego-Dokumente: Annäherung an den Menschen in der Geschichte? Vorüberlegungen für die Tagung „EGO-DOKUMENTE“, in: Winfried Schulze (Hg.), *Ego-Dokumente: Annäherung an den Menschen in der Geschichte*, Berlin 1996, S. 11–30.
- Stähelin, Andreas: Helvetik, in: *Handbuch der Schweizer Geschichte*, Bd. 2, Zürich 1977, S. 785–839.
- Tenorth, Heinz-Elmar: Professionen und Professionalisierung. Ein Bezugsrahmen zur historischen Analyse des „Lehrers und seiner Organisationen“, in: Manfred Heinemann (Hg.), *Der Lehrer und seine Organisation*, Stuttgart 1977, S. 457–475.
- Thamer, Hans-Ulrich: *Die Französische Revolution*, München 2004.
- Theus Baldassarre, Ruth: Das Experiment der Pflanzschule Haldenstein, in: Michael Böhler et al. (Hg.), *Republikanische Tugend, Ausbildung eines Schweizer Nationalbewusstseins und Erziehung eines neuen Bürgers*, Genf 2000, S. 377–399.
- Thien, Hans-Günter: *Schule, Staat und Lehrerschaft. Zur historischen Genese bürgerlicher Erziehung in Deutschland und England (1790–1918)*, Frankfurt am Main/New York 1984.
- Trinks, Karl: *Die Sozialgestalt des Volksschullehrers*, Stuttgart 1980 (1933).

- Tröhler, Daniel: Republikanismus als Erziehungsprogramm, in: Michael Böhler et al. (Hg.), *Republikanische Tugend, Ausbildung eines Schweizer Nationalbewusstseins und Erziehung eines neuen Bürgers*, Genf 2000, S. 401–421.
- Tröhler, Daniel: Schulgeschichte und Historische Bildungsforschung. Methodologische Überlegungen zu einem vernachlässigten Genre pädagogischer Historiographie, in: *Volksschule im 18. Jahrhundert. Die Schulumfrage auf der Zürcher Landschaft in den Jahren 1771/1772*, Daniel Tröhler/Andrea Schwab (Hg.), Bad Heilbrunn 2006, S. 65–98.
- Tröhler, Daniel: Konzipieren und Organisieren von Bildung: Die kurze Geschichte der Moralisch-politischen und Historischen Gesellschaft in Zürich (1762–1764) in: Michael Göhlich et. al., *Persistenz und Verschwinden. Pädagogische Organisationen im historischen Kontext*, Wiesbaden 2008, S.83–98.
- Troxler, Ignaz Paul Vital: *Luzern's Gymnasium und Lyceum. Ein Beitrag zur Geschichte und Philosophie öffentlicher Erziehung und ihrer Anstalten*, Glarus 1823.
- Van Dick, Lutz: *Oppositionelles Lehrerverhalten 1933–1945. Biographische Berichte über den aufrechten Gang von Lehrerinnen und Lehrern*, München 1988.
- Vonlanthen, Hugo: Geschichtlicher Abriss der deutschsprachigen Lehrerbildung im Kanton Freiburg, in: *Beitrag zur Heimatkunde des Sensebezirks*, Jg. 51, Freiburg 1981, S. 157–174.
- Weber, Leo: *Die Schulzustände zur Zeit der Helvetik. Mit besonderer Berücksichtigung des Kantons Solothurn*, Solothurn 1921.
- Wende, Sonia: *Briefe an Lehrer. Ein Beitrag zur Schulgeschichte des 19. Jahrhunderts*, Frankfurt am Main 1994.
- Wencker, Erich: Die Stellung der reformierten Pfarrer zur Helvetik, in: André Schluchter/Christian Simon (Hg.), *Helvetik – neue Ansätze*, Basel 1993, S. 62–67.
- Weissleder, Martin: Der relative Schulbesuch im Jahre 1799 in den Schulen der Kirchgemeinde Reichenbach, in: *Bildungsforschung und Bildungspraxis. Schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16. Jg., Bd. 3, Freiburg 1994, S. 368–386.
- Wicki, Hans: *Staat, Kirche, Religiosität. Der Kanton Luzern zwischen barocker Tradition und Aufklärung*, Luzern/Stuttgart 1990.
- Widmer, Johann Jakob: *Das thurgauische Volksschulwesen während der Helvetik 1798–1803*, Frauenfeld 1890.
- Würgler, Andreas: Kontinuität und Diskontinuität zwischen Ancien Régime und Helvetischer Republik am Beispiel der Bittschriften, in: Daniel Schläppi (Hg.), *Umbruch und Beständigkeit. Kontinuitäten in der Helvetischen Revolution von 1798*, Basel 2009, S. 49–64.
- Wyss, Beat: *Die Ablösung des Katechismus. Eine Untersuchung zu den Bildungsmedien der Berner Elementarschulen vom Ancien Regime bis zur Regeneration*, Bern 1978.
- Zurbuchen, Simone: Patriotismus und Nation: Der Schweizerische Republikanismus des 18. Jahrhunderts, in: Michael Böhler et al. (Hg.), *Republikanische Tugend, Ausbildung eines Schweizer Nationalbewusstseins und Erziehung eines neuen Bürgers*, Genf 2000, S. 151–181.

## 11.4 Lexika und Enzyklopädien

- Von Alberti, Otto: Artikel „Ludwig Eugen“, in: *Allgemeine Deutsche Biographie*, Historische Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften (Hg.), Bd. 19 (1884), S. 598f.

## 11.5 Internetquellen

- Assemblée nationale: < <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/7ed.asp> >, 7. Juni 2013. Historisches Seminar Universität Basel: Selbstzeugnisse Datenbank, <<http://selbstzeugnisse.histsem.unibas.ch>>, 8. August 2012.
- Hubler, Lucienne: Sittengerichte, in: HLS, *Historisches Lexikon der Schweiz*, Onlineversion, <<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D9622.php>>, 8. August 2012.
- Kälin, Urs: Emanuel Jauch, in: HLS, *Historisches Lexikon der Schweiz*, Onlineversion, <<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D7293.php>>, 8. August 2012.
- Marti-Weissenbach, Karin: Johann Georg Fisch, in: HLS, *Historisches Lexikon der Schweiz*, Onlineversion, <<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D25933.php>>, 8. August 2012.
- Marti-Weissenbach, Karin: Johann Rudolf Steinmüller, in: HLS, *Historisches Lexikon der Schweiz*, Onlineversion, <<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D26180.php>>, 8. August 2012.

- Pilet, Paul-Emile: Daniel-Alexandre Chavannes, in: HLS, Historisches Lexikon der Schweiz, Onlineversion, <<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D11085.php>>, 8. August 2012.
- Redaktion HLS: Karl Viktor von Bonstetten, in: HLS, Historisches Lexikon der Schweiz, Onlineversion, <<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D11586.php>>, 8. August 2012.
- Salvisberg, André: Johann Lukas Legrand in: HLS, Historisches Lexikon der Schweiz, Onlineversion, <<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D19319.php>>, 8. August 2012.
- Schmidt, Hans-Joachim: Helvetische Annalen, in: HLS, Historisches Lexikon der Schweiz, Onlineversion, <<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D43043.php>>, 8. August 2012.
- Stiftung Kinderschutz Schweiz: Psychische Gewalt, <<http://kinderschutz.ch/cmsn/de/content/psychische-gewalt-und-die-folgen>>, 8. August 2012.

## 12 Abbildungen

Abbildung 1: Haas, Wilhelm (Sohn): Die Helvetische Republik in Cantone und Districte eingetheilt nach den gesetzlichen Beschlüssen, Basel 1799. <[http://www.zumbo.ch/maps/navigate/navigate.php?map\\_nr=210&lang=de&cat\\_nr=3](http://www.zumbo.ch/maps/navigate/navigate.php?map_nr=210&lang=de&cat_nr=3)>, 8. August 2012.

Abbildungen 2–5: eigene Grafiken

Abbildung 6: Fragen über den Zustand der Schulen an jedem Orte. BAR 1422, 219a.

Abbildung 7: Questions Relatives à l'état des Ecoles dans chaque Commune. StAFR H 437.25.

Abbildung 8: Antwortbogen der Schul-Enquête aus Erstfeld. Erstfeld, Waldstätten, BAR 1465, fol. 211–214v.



## 13 Ortsregister

- Aarau, 53, 78  
Aargau, 77, 106, 107, 127, 133  
Aarwangen, 191  
Aeschi, 147, 171, 174  
Allenwinden, 155  
Altishausen, 211  
Amriswil, 164, 187, 190, 201  
Andwil, 162  
Appenzell, 77  
Arbaz, 165, 175, 213  
Arnex-sur-Nyon, 154, 155, 184  
Arth, 154  
Aubonne, 190  
Ausserberg, 136  
Ausserersihl, 146  
Avenches, 135  
Baden, 77, 106, 108, 133  
Bagnes, 136  
Ballaigues, 186  
Baltschieder, 136  
Bargen, 169, 178  
Bärschwil, 158, 204  
Basel, 17, 45, 77, 108, 112, 133, 141, 155, 160  
Bellinzona, 108, 112, 132, 135  
Benken, 167, 221  
Bern, 11, 31, 44, 45, 54, 59, 77, 79, 108, 119,  
132, 141, 170, 182, 186, 187, 197  
Bernegg, 199  
Bettingen, 162  
Bettswil, 154  
Biberist, 118  
Bichelsee, 162  
Bigenthal, 194  
Biglen, 172  
Birmenstorf, 151  
Bischofszell, 44, 146, 149  
Borex, 176, 213  
Bottens, 206  
Brig, 135  
Bubenrüti, 202  
Buchs, 197  
Buckten, 179  
Bühler, 150  
Buochs, 150, 170, 174, 184, 196, 205  
Bürglen, 37, 172, 215  
Bursinel, 159  
Buus, 155, 194  
Cambridge, 59  
Champvent, 167  
Chexbres, 195, 196  
Clarens, 150  
Collombey, 136  
Crans, 173  
Crassier, 176, 213  
Cuarnens, 175  
Dachslern, 158  
Dachslern, 177  
Dessau, 41, 44  
Dielsdorf, 195  
Dientigen, 205  
Diessenhofen, 202, 221  
Dietikon, 150, 165  
Dulliken, 160  
Dully, 159  
Dussnang, 162  
Ebertswil, 178  
Ebertswil am Albis, 145  
Einsiedeln, 65  
Elgg, 195  
Ellikon, 210  
Elsau, 146  
Endingen, 133  
Engelberg, 192  
Engwilen, 216  
Erlenbach, 162  
Ernen, 135  
Erstfeld, 144, 179, 192, 202, 204, 210, 251  
Essert Pittet, 181  
Esslingen, 150  
Estavayer-le-lac, 186  
Ettenhausen, 195  
Fällanden, 195  
Faltschen, 147, 181  
Fehraltendorf, 148, 161, 179, 190, 213  
Ferreyyres, 219  
Flums, 145, 183  
Fraubrunnen, 145, 151  
Frauenfeld, 217  
Freiburg, 77, 108, 132, 134, 196  
Freudwil, 150, 173  
Froideville, 211  
Frümsen, 204  
Frutigen, 147, 169  
Gais, 202  
Genf, 44, 59  
Giessen, 42  
Gimel, 191  
Glarus, 44, 144, 150, 168, 256, 257

- Gösgen, 162  
 Gottlieben, 193  
 Graney, 197  
 Graubünden, 132  
 Grengiols, 136  
 Grosshöchstetten, 215  
 Gsteig, 197  
 Güttinghausen, 195  
 Haldenstein, 42  
 Hamburg, 38  
 Hasle bei Burgdorf, 206  
 Haslen, 200  
 Hatswil, 193  
 Hausen, 209  
 Hedingen, 195  
 Heiden, 199  
 Hemmiken, 155  
 Herbetswil, 149, 197  
 Hérévence, 135  
 Hergiswil, 191, 202  
 Hilterfingen, 81  
 Hindelbank, 145, 152  
 Hinterfultigen, 165  
 Hochdorf, 132, 134  
 Hölstein, 194  
 Horgenberg, 155  
 Horgenbühl, 192  
 Hüntwangen, 177  
 Huob, 200  
 Hüttikon, 202  
 Huttwil, 212  
 Iberg, 185, 210  
 Illnau, 202, 217  
 Kallnach, 169, 175  
 Kappel, 150, 212  
 Kappelen, 162, 167, 173, 216, 255  
 Katensee, 47  
 Kerns, 196  
 Kesswil, 202  
 Klettgau, 198  
 Knonau, 153, 177  
 Köniz, 128, 194  
 Krattigen, 147, 174  
 Küsnacht, 191  
 Küssnacht, 185  
 L'Abergement, 169  
 La Tour-de-Peilz, 194  
 Lachen, 200, 212  
 Landiswil, 194  
 Landquart, 42  
 Langenbruck, 139, 197, 203, 213, 215, 216, 253  
 Lauperstorf, 149  
 Lauperswil, 165  
 Lausanne, 48, 77  
 Leiden, 59  
 Leipzig, 39  
 Leissigen, 149, 199  
 Léman, 77, 108, 119, 141  
 Lengnau, 133  
 Les Clées, 197  
 Leuk, 135  
 Liddes, 136  
 Lindenthal, 158  
 Linth, 108, 133  
 Lotzwil, 197  
 Lugano, 106, 109, 112, 132, 135  
 Lungern, 196  
 Lusser, 197, 201, 204  
 Lustdorf, 213  
 Lützelflüh, 165, 180, 184, 216, 252  
 Luzern, 10, 57, 74, 77, 78, 102, 107, 109, 119,  
 132, 133, 139, 196, 207  
 Madiswil, 143  
 Maienfeld, 44  
 Maltbach, 149  
 Marbach, 180, 202, 210  
 Marschlins, 41  
 Märstetten, 182  
 Marthalen, 183  
 Martigny, 135  
 Mathod, 148  
 Meilen, 122  
 Mels, 196  
 Mitlödi, 145, 149, 151  
 Mönchaltorf, 190, 202  
 Monthey, 135  
 Mülberg, 145  
 München, 196  
 Murten, 135  
 Neftenbach, 191  
 Neuchâtel, 44  
 Nidau, 172, 180, 204  
 Nidwalden, 121  
 Niederbipp, 157  
 Niederried, 169, 197  
 Nidersommeri, 202  
 Niederweningen, 177  
 Nyon, 186  
 Ober-Eichholz, 206  
 Oberembrach, 151  
 Oberhittnau, 195  
 Oberhünigen, 146, 151  
 Oberland, 109, 133  
 Obersommeri, 216  
 Ober-Steckholz, 154  
 Ober-Steinmaur, 191  
 Oeschenschach, 206  
 Olten, 53  
 Orsières, 136  
 Ostermundigen, 215

- Paris, 27, 59, 68  
 Payerne, 135, 186  
 Pfäffikon, 157, 197, 211, 213  
 Poliez-le-grand, 209  
 Publoz, 196  
 Pully, 147, 211  
 Rafz, 190, 191  
 Ramlinsburg, 198  
 Rances, 175  
 Rauchenbühl, 149, 197  
 Rayet, 198  
 Reckhan, 42  
 Regensdorf, 195  
 Reichenbach, 181  
 Reichenburg, 125  
 Reichenstein, 170  
 Rheintal, 77  
 Richigen, 196  
 Rickenbach, 155, 199  
 Ried, 147, 174  
 Riedikon, 177  
 Riehen, 144  
 Rodels, 44  
 Rohrschach, 150  
 Rolle, 44, 180  
 Romainmôtier, 169, 195  
 Romanshorn, 145, 204  
 Rothenflue, 158  
 Rüderswil, 145, 175  
 Rüdlen, 147, 181  
 Rüti, 145, 152, 193  
 Rüti bei Arbon, 161  
 Saanen, 109, 213, 216  
 Säntis, 132  
 Sargans, 77  
 Schachen, 181  
 Schaffhausen, 41, 44, 77, 96, 127, 133, 141, 186, 198  
 Scharnachtal, 147, 181  
 Schinznach, 48, 50, 53  
 Schleitheim, 195  
 Schlosswil, 146, 151  
 Schmerikon, 180  
 Schnottwil, 118  
 Schocherswil, 192  
 Schüpbach, 176, 202  
 Schweissberg, 180  
 Schwyz, 111, 205, 218  
 Seftigen, 150  
 Sembracher, 135, 139  
 Sergey, 169  
 Sierre, 135  
 Signau, 166, 170, 182, 212, 254  
 Sion, 135  
 Solothurn, 77, 97, 110, 118, 119, 133, 163, 182, 187  
 St. Gallen, 44, 77  
 St. Maurice, 135  
 St. Saphorin, 255  
 St. Stefan, 148, 173, 205  
 St. Urban, 163, 187, 251  
 Stalden, 135  
 Stans, 121  
 Steckborn, 44  
 Steffisburg, 81  
 Stein am Rhein, 186, 198  
 Steinebrunn, 148  
 Steinerberg, 195  
 Steinhausen, 193  
 St-Pierre, 139  
 Strassburg, 42  
 Sundlauenen, 180  
 Teuffthal, 82  
 Thayngen, 196  
 Thieracheren, 166  
 Thurgau, 77, 110, 133, 141  
 Toggenburg, 77  
 Truttiken, 195  
 Uerikon, 150, 194  
 Uetendorf, 166  
 Unterschächen, 157  
 Unterschlatt, 169, 194  
 Unterseen, 148  
 Uttwil, 202  
 Utzensdorf, 145, 166, 203  
 Vaulion, 211  
 Verossaz, 136  
 Vevey, 92  
 Visp, 135  
 Wädenswil, 155, 161  
 Waldstätten, 110, 133  
 Walkringen, 166  
 Wallis, 77, 111, 132, 135  
 Wallisweil, 196  
 Walzenhausen, 200  
 Wangen, 195  
 Wasterkingen, 193  
 Wikartswil, 212  
 Wil, 198  
 Wilen, 200  
 Wintersingen, 155, 160  
 Winterthur, 45  
 Winznau, 162  
 Wipkingen, 177  
 Wolfwil, 151, 163  
 Worb, 151, 202

Worben, 171

Wülflingen, 157, 220

Yverdon, 29, 148, 183, 202

Zelg, 191

Zielibach, 204

Zofingen, 139, 205

Zug, 178, 186, 196, 198, 213

Zürich, 11, 44, 63, 77, 112, 119, 132, 141, 178,  
183, 191, 199

Zürich Fraumünster, 157, 159

Zürich Niederdorf, 158



**Was beschäftigte die Lehrerinnen und Lehrer der niederen Schulen der Helvetischen Republik? Wie äusserten sich die Akteure einer neu entstehenden Profession zu den Themen Pädagogik, Politik oder Schulpraxis?**

Markus Fuchs wertet zur Beantwortung dieser Fragen sämtliche Antworten der Stapfer-Schulenquête aus. Im Gegensatz zu anderen zeitgenössischen Umfragen, werden bei der Enquête von 1799 explizit die Lehrpersonen befragt und nicht die Geistlichen. Die somit einsetzende Säkularisierung des Lehrberufs wird in ihrem historischen Kontext diskutiert.

Der Autor vergleicht Erziehungsdiskurse und Schulkonzepte des Ancien Régime mit Plänen, die im Umfeld des helvetischen Ministers der Künste und Wissenschaften, Philipp Albert Stapfer, entstanden sind.

Die Perspektiven der Lehrpersonen sind inmitten des politischen Umbruchs mehrheitlich pragmatisch und auf den Unterricht gerichtet. Dennoch sind in den Antworten ebenso Bekenntnisse zu Patriotismus und Aufklärung vorhanden, als auch das Selbstbewusstsein einer entstehenden Berufsgruppe.

**Studien zur Stapfer-Schulenquête von 1799**

*herausgegeben von Daniel Tröhler, Alfred Messerli,  
Fritz Osterwalder und Heinrich Richard Schmidt*



**Der Autor**

**Markus Fuchs**, geboren 1979, ist Gymnasiallehrer im Fach Geschichte an der Kantonsschule Sursee. Von 2000–2005 Studium der Geschichte der Neuzeit, Zeitgeschichte und Sozialanthropologie in Freiburg i.Ü. und Paris.

Lizenziat bei Prof. Dr. Volker Reinhardt über Renward Cysat (1545–1614). Von 2009–2012 wissenschaftlicher Mitarbeiter und Doktorand an der Universität Bern im Rahmen des SNF-Projekts „Das niedere Schulwesen in der Schweiz am Ende der Frühen Neuzeit. Edition und Auswertung der Stapfer-Enquête von 1798/99“. 2013 Promotion bei Prof. Dr. Fritz Osterwalder mit der Dissertation „Über Schule schreiben. Lehrerinnen- und Lehrerperspektiven um 1799 in der Helvetischen Republik“.

